

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

14

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 14 (1)
Abril 2016

Editor Jefe

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

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

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

Webmaster

Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Vigo

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

SUMARIO

ARTÍCULOS

Pág.

Revista de Investigación en
Educación

Nº 14 (1), Abril de 2016
ISSN: 1697-5200
eISSN: 2172-3427

SUSINOS RADA, T. y SAIZ LINARES, Á. *Los problemas pedagógicos son mis aliados. El practicum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa* 5

URBANO CONTRERAS, A. y BERNEDO MUÑOZ, I.M. *Conocimiento y predisposición sobre el acogimiento familiar en el alumnado universitario de Málaga* 14

CASCALES MARTÍNEZ, A., MARTÍNEZ SEGURA, M.J. y GOMARIZ VICENTE, M.A. *Competencia tecnológica y trabajo colaborativo en las prácticas curriculares del Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia*..... 31

SERRANO MUÑOZ, A., MÉRIDA SERRANO, R. y TABERNERO URBIETA, C. *La autoestima infantil, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico como predictores del rendimiento académico* 53

SUÁREZ LANTARÓN, B. *Empleabilidad: análisis del concepto* 67

CIGARROA DE AQUINO, R.I., ROJAS WIESNER, M.L., EVANGELISTA GARCÍA, A.A. y SALDÍVAR MORENO, A. *Educación inclusiva y niñez migrante: barreras a la educación de niñez de origen centroamericano en escuelas de Tapachula, Chiapas (México)*..... 85

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

VÁZQUEZ FLÓREZ, L. y FERNÁNDEZ RÍO, J. *Dibujos argumentados: una herramienta de investigación en niños de corta edad* 106



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

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

El porcentaje de rechazo de artículos es del 83,5%.

SUMMARY

ARTICLES

Revista de Investigación en
Educación

Nº 14 (1), April 2016
ISSN: 1697-5200
eISSN: 2172-3427

Pag.

SUSINOS RADA, T. and SAIZ LINARES, Á. *Pedagogical problems are my allies. The practicum as a process of reflection and inquiry collaborative* 5

URBANO CONTRERAS, A. and BERNEDO MUÑOZ, I.M. *UMA students' awareness predisposition to family foster care* 14

CASCALES MARTÍNEZ, A., MARTÍNEZ SEGURA, M.J. and GOMARIZ VICENTE, M.A. *Technological Ability and Collaborative Work in Curriculum Practice of Pedagogical Degree at Murcia University*..... 31

SERRANO MUÑOZ, A., MÉRIDA SERRANO, R. and TABERNERO URBIETA, C. *Children's self-esteem, age, sex and socioeconomic status as predictors of academic performance*..... 53

SUÁREZ LANTARÓN, B. *Employability: analysis of the concept* 67

CIGARROA DE AQUINO, R.I., ROJAS WIESNER, M.L., EVANGELISTA GARCÍA, A.A. and SALDÍVAR MORENO, A. *Inclusive education and migrant children: barriers to education of children from Central America in schools in Tapachula, Chiapas*..... 85

RESEARCH EXPERIENCES

VÁZQUEZ FLÓREZ, L. and FERNÁNDEZ RÍO, J. *Drawings: a research tool for young-aged children* 106

Revista de Investigación en Educación is included in ESCI (Thomson Reuters), EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, IN-RECS, CIRC, Dialnet, REDIB, e-Revistas, MIAR, Ulrich's Web y DOAJ databases.

The rejection rate of this journal amounts to 83,5%.



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

ARTÍCULOS

ARTICLES

ARTÍCULO ORIGINAL

Los problemas pedagógicos son mis aliados. El practicum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa

Teresa Susinos Rada
susinost@unican.es

Ángela Saiz Linares
saizla@unican.es

Universidad de Cantabria

RESUMEN. En este artículo se analiza un programa de practicum para la formación de futuros docentes que se articula como un proceso reflexivo de indagación sistemática y colaborativa sobre una situación problemática de la práctica. La propuesta se estructura a través de varios espacios de reflexión individual (selección de un problema pedagógico, entrevista biográfica y diario de prácticas) y de varios seminarios que promueven una reflexión colectiva ordenada. La combinación de estos diversos mecanismos de indagación aplicada a problemas pedagógicos reales nos permite proponer un modelo de practicum realista y sostenible que atiende a las peculiaridades del contexto universitario español y que constituye una aplicación práctica de los principios de la formación de profesionales reflexivos.

PALABRAS CLAVE. Practicum, Práctica Reflexiva, Formación Docente, Aprendizaje Colaborativo

Pedagogical problems are my allies. The practicum as a process of reflection and inquiry collaborative

ABSTRACT. In this article we analyse a practicum programme for student teachers that revolves around a reflective process of systematic and collaborative inquiry into a teaching dilemma. The proposal is structured upon various spaces for individual reflection (selection of a pedagogical concern, biographical interview and teacher diary) and various seminars that promote organised collective reflection. The combination of these different indagatory tools applied to real pedagogical problems allow us to propose a realistic and sustainable practicum model, that attends the peculiarities of the Spanish university context and constitutes a practical application of the main principles of reflective practitioners training.

KEY WORDS. Practicum, Reflective Practice, Initial Teacher Training, Collaborative Learning

Fecha de recepción 26/09/2015
Fecha de aceptación 19/04/2016
Dirección de contacto:
Teresa Susinos Rada
Facultad de Educación. Universidad de Cantabria
Edificio Interfacultativo
Avda. de los Castros, s/n
39005 SANTANDER

1. INTRODUCCIÓN

En este artículo abordamos uno de los aspectos que las investigaciones coinciden en señalar como fundamentales en los procesos de formación docente inicial: el practicum (Beck y Kosnik, 2002; Mule, 2006; Sorensen, 2014). Entendemos por practicum el período de formación docente, integrado en el plan general de la titulación, que los alumnos desarrollan en centros educativos y cuyo objetivo es la

reflexión y el aprendizaje en situaciones con carácter de realidad.

En particular, el objetivo de este artículo es describir y analizar una investigación en curso sobre una propuesta de practicum, desarrollada en la Universidad de Cantabria (España), para futuros profesores de Educación Infantil y Primaria que se organiza como un proceso reflexivo de indagación sistemática y colaborativa sobre la experiencia de las prácticas docentes desarrolladas por los estudiantes.

Si bien bajo el lema de la práctica reflexiva se han desarrollado muchos y muy diferentes programas que sitúan a la reflexión como corazón de los mismos (véase Valli, 1992; Zeichner, 1996; Russell, 1997), en España estas experiencias no son tan abundantes (Cornejo, 2003; Medina, Jarauta e Imbernón, 2010) quizás porque las condiciones estructurales de la docencia universitaria, así como la tradición de la formación de maestros en nuestro país, en exceso masiva y basada en la enseñanza expositiva, han dificultado su puesta en marcha.

Por tanto, partiendo de este contexto, y aprovechando las reformas que el sistema universitario experimenta en el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior, nos preguntamos de qué manera podríamos potenciar y optimizar esa capacidad reflexiva que debería ser inherente a la profesión docente y que, por tanto, debiera estar inscrita en la formación inicial. En concreto, el practicum parece configurarse como uno de los espacios propicios para poner en juego esta formación reflexiva: los estudiantes de Magisterio se encuentran inmersos en la práctica escolar, pero al mismo tiempo se les ofrecen espacios estructurados para pensar y reflexionar colectiva e individualmente.

2. MARCO TEÓRICO

Muchos años han pasado desde que Dewey (1933), considerado por muchos como el padre del concepto de reflexión, enunciara la importancia del pensamiento reflexivo. Mucho más tarde, Schön (1983, 1987) a partir de su fervorosa crítica a la racionalidad técnica, desarrolla el concepto de profesional reflexivo desencadenando desde entonces numerosos escritos y revisiones en torno a la reflexión docente como práctica profesionalizadora. Los conceptos de *profesional reflexivo* o *práctica reflexiva* están desde entonces presentes en cualquier iniciativa de reforma educativa y de formación del profesorado, si bien bajo muy distintas interpretaciones (Calderhead, 1989; Richardson, 1992; Zeichner, 1993; Cochran-Smith y Lytle, 1999; Rodgers, 2002).

Sin negar las diferencias entre ellas, podemos decir que todas reivindican la necesidad de formar profesionales de la educación que sean capaces de pensar y decidir sobre la enseñanza, que tengan un pensamiento complejo y elaborado sobre la misma y que ostenten un papel activo y decisivo a la hora de definir los medios y los fines de su trabajo (Zeichner, 1993).

Otro elemento común en la conceptualización de la práctica reflexiva es la noción de *situación-problema* (Schön, 1983, 1987; Loughran, 2002). Parece que el proceso de reflexión se desencadena cuando nuestros esquemas y representaciones, normalmente implícitos, no encajan con alguna situación compleja o problemática de la práctica. El corazón del proceso reflexivo se hallaría en nuestros intentos por comprender y responder a la situación y en el proceso de reestructuración del problema que se produce tanto en la inmediatez del actuar como después, cuando pensamos acerca de la situación y valoramos las decisiones tomadas fuera del impulso de la acción (Harvey y Knight, 1996; Brockbank y

McGill, 2002; Perrenoud, 2004). La reflexión se configura así como una manera de ayudar a los profesionales educativos, por una parte, a entender lo que saben, su conocimiento práctico (Elbaz, 1981; Clandinin y Connelly, 1987) y, por otra, a generar nuevas comprensiones acerca de su práctica.

Desde una perspectiva crítica, otros autores (Zeichner y Liston, 1999; Brubacher, Case, y Reagan, 2000; Larrive, 2000) defienden que la reflexión no es solamente una actividad de análisis de la propia práctica como docentes y, mucho menos, un fin en sí mismo (Fendler, 2005). La reflexión debiera dirigirse a cuestionar tanto las acciones docentes y sus consecuencias como los contextos ideológicos y materiales en los que esas acciones tienen lugar (Van Manen, 1977). En definitiva, con su reflexión y sus acciones, los docentes se configuran como importantes agentes para orientar la sociedad hacia un modelo más justo y democrático.

El programa de formación práctica que proponemos se asienta en unos pilares teóricos que hemos resumido en cuatro grandes elementos. Algunos de ellos retoman y amplían algunas de las conclusiones de una investigación previa que realizamos sobre la formación inicial de profesionales sanitarios (Saiz Linares y Susinos, 2014). Existen, tal y como pudimos mostrar entonces, algunos rasgos esenciales comunes en la formación de profesionales reflexivos que hemos tenido en cuenta a la hora de plantear nuestra propuesta de practicum.

2.1. La importancia de la biografía de los profesores en el desarrollo de sus prácticas docentes

El aspirante a docente no entra a la Escuela de Magisterio como *tabula rasa*.

Posee, sin embargo, un sinnúmero de creencias implícitas muy poderosas sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje y sobre la condición de profesor y de alumno que se han ido construyendo biográficamente a lo largo de su proceso de escolarización y que van a determinar, en gran medida, sus actuaciones pedagógicas (Lortie, 1975; Brookfield, 1998; Bullough, 2000; Kelchtermans, 2009). Dichas creencias rara vez son reconocidas y muchas veces divergen o son abiertamente opuestas a aquellas otras teorías explícitas y reconocidas.

Por ello, podemos afirmar que la familiaridad que el alumno de Magisterio tiene con la enseñanza se configura, a la vez, como bendición y maldición a la hora de convertirse en profesor: por una parte otorga a los estudiantes una confianza en su habilidad para enseñar pero, por otra, les impide considerar otras perspectivas y apreciar la complejidad y la incertidumbre que se esconden tras cada situación educativa.

Consideramos, entonces, que conocer y reflexionar sobre la biografías de los profesores es fundamental para comprender cómo afrontan su tarea docente. La mejora en las prácticas docentes reflexivas se encuentra ligada a la posibilidad que tienen los profesores de reflexionar de forma estructurada sobre sus propias experiencias biográficamente construidas para poder así modificarlas, reconsiderarlas, justificarlas y/o enriquecerlas (Clandinin and Connelly, 2000; Parker, Pushor y Kitchen, 2011).

2.2. La reflexión como práctica colaborativa

En nuestra propuesta de practicum ponemos también de relieve la necesidad de huir de interpretaciones de una práctica reflexiva como acción individual que se desarrolla aisladamente (Brockbank y

McGill, 2002). Si únicamente usamos nuestros propios marcos de percepción para hacernos conscientes de nuestras creencias y pensamientos, convertiremos el proceso reflexivo en un proceso auto-confirmatorio (Brookfield, 1998).

Por eso, otro de los pilares en los que se sustenta este proyecto es la oportunidad de desarrollar esos procesos de reflexión de manera conjunta con otros compañeros que puedan ayudarnos a comprender las situaciones desde otros marcos de interpretación, lo que Zeichner denominaría (1993) la “reflexión en cuanto a práctica social”. A través de la conversación y reflexión conjunta, los docentes explicitan su conocimiento tácito o teorías implícitas sobre la enseñanza (Clark y Peterson, 1986) y se cuestionan supuestos aceptados de la práctica. Tal y como señalan Cochran-Smith y Lyttle (1993), en las comunidades de aprendizaje la conversación permite hacer visibles y accesibles los fenómenos del día a día, las normas, las prácticas de enseñanza y aprendizaje y las formas de trabajo bajo las cuales distintos profesores, estudiantes, administradores y familias se comprenden mutuamente. En otras palabras, posibilita descubrir las relaciones entre los casos más concretos y vinculados a la práctica diaria y las cuestiones y constructos más generales. Cuestionar el *statu quo* y promover el cambio institucional puede ser difícil y arriesgado, y es por tanto fundamental promover procesos de reflexión compartida con los otros (Larrive, 2000, Brockbank y McGill, 2002; Zeichner, 1993).

2.3. La indagación sobre la propia práctica como catalizador de los procesos reflexivos

En la literatura reciente acerca de la formación inicial de docentes hacia formas más reflexivas, encontramos numerosas propuestas que sitúan al estudiante como investigador de su práctica y de su proceso

formativo (Gitlin, Barlow, Burbank, Kauchak y Stevens, 1999; Price, 2002; Mule, 2006; Cochran-Smith, Barnatt, Friedman y Pine, 2009). En sus diferentes versiones (investigación-acción, investigación del profesorado, auto-estudio, investigación narrativa...), estas propuestas emergen del convencimiento de que el desarrollo profesional docente se desarrolla a través del estudio o indagación continua sobre la propia práctica, una indagación que se presenta como sistemática, intencional y colaborativa (Cochran-Smith y Lyttle, 1993; Price, 2002; Mule, 2006). En nuestra propuesta los alumnos son invitados a formular una pregunta de investigación conectada con un asunto problemático o relevante de la práctica, a recoger información a través de diferentes técnicas y a analizar dicha información para tratar dar respuesta a la pregunta formulada. La intención última sería, tal y como afirman Cochran-Smith et al. (2009), “ayudar a que los candidatos a maestros se conviertan en profesionales que son aprendices de por vida, que plantean preguntas y que investigan sus prácticas durante su carrera profesional” (p. 17).

2.4. Una formación participativa que promueve la agencia de los estudiantes

Finalmente, queremos señalar que este proyecto de formación y de investigación se reconoce también en algunas propuestas del denominado “movimiento de voz del alumnado” (Fielding y Bragg, 2003; Susinos, 2009). Defendemos la necesidad de que los procesos formativos sean diseñados de forma que permitan una mayor participación del alumnado, que les sitúen como agentes activos y responsables de sus propios procesos de enseñanza-aprendizaje. En nuestro caso, este interés por dar voz y protagonismo a los estudiantes está presente durante todo el proyecto que, como veremos, se articula en torno a los problemas o preocupaciones

pedagógicas que ellos mismos proponen. Igualmente, todo el desarrollo de la indagación personal y colectiva que se lleva a cabo sobre dicho núcleo de interés está dirigida por cada alumno en particular. La labor del formador de docentes consistiría, en este nuevo marco de formación, en ofrecer una orientación y acompañamiento constante en los procesos reflexivos e investigadores (Korthagen, 2011).

Nuestro trabajo, por tanto, revaloriza la voz de los estudiantes y sus experiencias como saber necesario en los procesos de formación siempre que este ejercicio de escucha por parte de los supervisores sea sincero y no superficial o demagógico. Por su parte, el trabajo del tutor o supervisor universitario se transforma consecuentemente y adopta una posición más horizontal, de forma que se puede afirmar que el practicum planteado como un proceso de indagación colaborativo es un ejemplo en acción de lo que lo que Fielding (2012) ha denominado *colegialidad radical*, que plantea un nuevo modelo de relaciones entre profesores y alumnos.

3. LA PROPUESTA FORMATIVA DE PRACTICUM EN SU CONTEXTO

Al abrigo de estos principios diseñamos y pusimos en práctica una propuesta de practicum que se ha desarrollado en la titulación de Maestro de Educación Infantil y Primaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Cantabria (España).

El practicum ha tenido una duración de dieciséis semanas entre los meses de febrero a mayo de 2014, en el último semestre de su formación universitaria. Este esquema temporal definido en nuestra propuesta coincide con el modelo utilizado

en muchos practicum que se desarrollan en otras universidades del ámbito español.

Es importante señalar que el programa podría ser asumido en sus elementos esenciales y generalizado en la institución universitaria porque ha sido diseñado con la máxima intención de realismo y sostenibilidad, lo cual nos ha llevado a buscar constantemente un equilibrio, a veces difícil, entre las condiciones deseables e ideales para esta formación (en cuanto a duración e intensidad) y las condiciones de realidad que se imponen para el desarrollo de la formación práctica.

El programa se dirige a la formación de grupos de alumnos que desarrollan su práctica en una o varias escuelas y que son acompañados en su formación práctica por un tutor o formador universitario a través de varios encuentros individuales y en grupo (seminarios). En particular, nuestra experiencia se desarrolló con un grupo de 5 estudiantes del cuarto curso de su formación docente.

La finalidad esencial de la propuesta es propiciar marcos estructurados para reflexionar, aceptando que la reflexión hacia el cambio es más probable cuando existe un plan definido, una estructura, que en una forma más abierta o caótica. No es nuestra intención delimitar una serie de pasos para desarrollar un pensamiento reflexivo, pues no creemos que sea tan fácilmente definible, y mucho menos queremos que pueda convertirse en un artificio técnico. Sin embargo, sí pensamos que para favorecer el conflicto cognitivo, el cuestionamiento de las prácticas docentes y de los contextos en los que éstas se inscriben y, finalmente, la reestructuración de los propios esquemas de pensamiento y funcionamiento, deben existir unas herramientas medianamente delimitadas que ahora vamos a presentar.

La propuesta se organiza a través de la combinación de espacios destinados a la reflexión individual de cada participante con los seminarios en los que participa todo el grupo de alumnos y su tutor, y que

están orientados a la indagación conjunta y el aprendizaje en relación.

Veamos, a continuación, la estructura de la propuesta, que pasaremos a explicar seguidamente.

Espacios de reflexión	Objetivos	Herramientas formativas	Participantes	Finalidad de cada herramienta
Espacios de reflexión individual	Explorar y reflexionar individualmente sobre diferentes aspectos de la práctica docente vinculados a un tópico o centro de interés seleccionado por el estudiante	Preocupación pedagógica	Cada estudiante individualmente	Seleccionar un foco sobre el que concentrar la reflexión y la indagación. Definir dicho asunto. Cotejar con la definición y comprensión final del problema.
		Entrevista biográfico-epistémica	Cada estudiante con el formador	Introducirse en la reflexión pedagógica de forma libre y ajena a otras influencias. Conectar el centro de interés elegido con la propia biografía.
		Diario de prácticas	Cada estudiante individualmente	Espacio escrito de análisis y de interpretación personal del proceso formativo.
Espacios de reflexión compartida: seminarios en grupo	Desarrollar y practicar las capacidades del “Aprendizaje en relación”	Seminario de presentación (1)	Todos los estudiantes y el formador	Aproximación de los participantes a los diferentes centros de interés elegidos: primeras reflexiones compartidas.
		Seminarios de indagación (3)		Orientar el proceso de indagación y las reflexiones que el mismo está suscitando. Reflexión compartida acerca de un posible plan de intervención.
		Seminarios de evaluación (2) “Presentación a un invitado”		Presentación de las conclusiones de su proceso reflexivo: reflexión y <i>feedback</i> final. Aportaciones de una persona ajena al proceso formativo.

Tabla 1. Estructura de la propuesta formativa

3.1. Espacios de reflexión individual

La reflexión individual de cada participante se propicia principalmente a través de tres herramientas o recursos que son la identificación y formulación de una preocupación pedagógica concreta, la entrevista biográfico-epistémica y el diario de prácticas.

3.1.1. Identificación de una preocupación pedagógica

Esta iniciativa de formación comienza con la identificación individual, por parte de cada estudiante, de una situación o preocupación profesional que haya tenido centralidad durante sus prácticas en los centros educativos en los que se encuentran. Esta preocupación pedagógica puede estar vinculada a la práctica inmediata que los aspirantes a docentes

observan y desarrollan en sus centros de prácticas, pero también a otras preocupaciones educativas que rebasan los muros del aula y la escuela y tienen una conexión directa con asuntos sociales y políticos de relevancia. La única consigna en la elección es, por tanto, que dicha preocupación sea relevante y suponga implicación para el alumno considerando, como dijimos, que el desencadenamiento de los procesos reflexivos tiene lugar cuando nos enfrentamos a una situación desconcertante que nos compromete a encontrar una respuesta (Schön, 1983; 1987; Loughran, 2002).

Además, entendemos que identificar una preocupación pedagógica de su práctica docente permite plantear críticamente la tarea docente como un trabajo constante de perfeccionamiento. Por otra parte, posibilita al estudiantado reflexionar sobre asuntos pedagógicos de relevancia que tienen carácter de realidad, conexión que desde el trabajo dentro de las aulas de la facultad no siempre se realiza o no con la profundidad que a muchos alumnos les gustaría.

Para ello, el primer paso de la iniciativa que proponemos consiste en solicitar, por escrito, una reflexión sucinta sobre esta preocupación pedagógica o centro de interés que responda a la siguiente pregunta: *¿Qué asunto de la práctica en tu escuela te preocupa ahora mismo? ¿Sobre qué cuestión de tus prácticas te gustaría profundizar para conocer mejor cómo abordarlo?*

3.1.2. Entrevista biográfico-epistémica

Hemos destacado el impacto que la biografía escolar y personal de los profesores tiene en el desarrollo de sus prácticas docentes. Entendemos que la formulación de estas preocupaciones y la

interpretación que se realiza de las mismas están relacionadas, de alguna manera, con su propia biografía y pueden ser desgranadas y sacadas a la luz en este diálogo ordenado con cada alumno: es necesario que el alumnado tome conciencia de lo que subyace a la manera de plantear los problemas educativos y articular soluciones (cómo su formulación del problema se conecta con sus prioridades, sus valores y, en general, su cosmovisión) para, de esta forma, poder reorientar sus prácticas y mejorar.

Por eso hemos considerado fundamental proponer un espacio de análisis personal de la propia experiencia escolar a través de una entrevista semiestructurada con un enfoque de orientación biográfico y cuyo valor debiera ser epistémico e indagatorio, esto es, con la función principal de empezar a reflexionar juntos y explorar la relación entre la preocupación identificada y la biografía personal y profesional. A diferencia de muchas entrevistas utilizadas tradicionalmente en investigación cualitativa, donde el objetivo es recoger las voces de los entrevistados con la mínima influencia del investigador, la entrevista epistémica que hemos utilizado en nuestro trabajo considera al tutor como un participante, más que como un espectador o investigador externo, de forma que esta herramienta se plantea como una oportunidad para indagar conjuntamente y construir los significados de manera colegiada (Brinkmann, 2007).

De este modo, además de otorgar al estudiante un espacio para que pueda ser capaz de pensar sin presión, el sentido de esta fase es el de resituar al entrevistador-formador en una situación más horizontal que favorezca una reflexión compartida entre ambos orientada hacia una mejor comprensión del centro de preocupación pedagógica elegida.

Esta entrevista está organizada en torno a cuatro temáticas diferentes, tratando de potenciar una reflexión que comienza sobre el presente y los asuntos más inmediatos y concretos a los que el estudiante hace frente para poco a poco favorecer una revisión de su biografía y análisis de aspectos más implícitos y difíciles de localizar en la consciencia. La duración estimada es de entre una hora y una hora y media.

En el transcurso del programa, hemos observado muy diferentes grados en el establecimiento de conexiones entre la interpretación que los alumnos desarrollan sobre ciertas cuestiones educativas y las experiencias e imágenes que han ido conformando a lo largo de su etapa como educandos. A pesar de que no en todos los casos fue evidente para ellos esa relación biográfica, sí consideramos prioritario que una propuesta reflexiva incentive, de algún modo y en algún momento, una aproximación retrospectiva al objeto de reflexión. La virtualidad de este tipo de entrevista situada al inicio del programa reflexivo reside en su efecto provocador, en incitarles a tomar en consideración asuntos que probablemente nunca antes hayan pensado acerca de la situación pedagógica planteada.

3.1.3. Diario de prácticas

Otra estrategia fundamental que los alumnos han de utilizar en este nivel de reflexión individual es el *diario de prácticas*. Tal y como propone Laurel Richardson, hemos considerado “writing as a method of inquiry, a way of finding out about yourself and your topic” (Richardson, 1994, p. 516). Se trata, así, de un espacio narrativo donde se recogerán de manera sistemática informaciones, pensamientos, impresiones y reflexiones sobre la experiencia de prácticas que el alumno se encuentra viviendo. Fomentar la escritura de estos episodios permite significar las acciones y decisiones que

tienen lugar en la práctica, hacer visibles algunas creencias y supuestos sobre la enseñanza y, en definitiva, aumentar la probabilidad de que puedan surgir las nuevas formas de ver y articular el problema.

El diario de reflexión que proponemos al alumnado ha de huir de planteamientos descriptivos y configurarse como un espacio personal de análisis y de interpretación en torno a la práctica docente cotidiana y a las reflexiones que se suscitan a partir de los seminarios conjuntos (cómo va modificándose su perspectiva y sus ideas iniciales acerca de la preocupación pedagógica elegida y su visión de la docencia, etc.).

Entendemos, finalmente, que no existe una estructura estándar que caracterice a un buen diario. Se trata de un documento reflexivo personal y, como tal, cada uno lo encauzará de la forma que mejor sirva a dicho propósito. En este sentido, invitamos al alumnado a ser todo lo creativo que desee, siempre y cuando aquello que se recoja y confeccione sirva al propósito de reflexionar y aprender (Zabalza, 2004).

3.2. Espacios de reflexión compartida: los seminarios en grupo

Como señalamos más arriba, para desarrollar una práctica genuinamente reflexiva es preciso que visualicemos y reformulemos el problema desde ópticas que abarquen marcos de percepción diferentes al propio (Brookfield, 1998; Larrive, 2000; Brockbank y McGill, 2002; Parsons y Stephenson, 2005). De este modo, la práctica dialógica y colaborativa de reflexión requiere de espacios diseñados expresamente para el aprendizaje, lo que debe comenzar a trabajarse en la facultad.

Por otra parte, enfatizamos también la virtualidad de la indagación sistemática sobre la práctica como fórmula o estrategia

para potenciar los procesos reflexivos y de revisión de las propias creencias.

Sobre estos dos pilares fundamentamos el segundo nivel de reflexión de la propuesta de practicum, que se configura como un espacio de *aprendizaje en relación* y se estructura a partir de seminarios en grupo. Para este período reflexivo cada alumno ha de realizar una indagación personal (búsqueda de información, lecturas –procedentes tanto de la academia como de la comunidad de profesionales de la educación–, observaciones, recogida de información de su tutor, de otras fuentes, participación en foros...) que le permita desarrollar una comprensión más amplia de la preocupación pedagógica elegida. Dicho proceso de indagación se comparte con el grupo que, con sus aportaciones, podrá enriquecer la reflexión previa realizada por el estudiante. Aceptando que este proceso reflexivo tiene que tener un fin transformador, la última etapa de esta segunda fase consistirá en la elaboración de un plan de intervención dirigido a desarrollar un proceso de cambio/mejora que se articule a partir del conocimiento generado tanto en los momentos de reflexión individual como en los de grupo.

Nuestra propuesta de practicum se compone de seis seminarios en grupo destinados a completar un ciclo de presentación-indagación-evaluación, tal y como mostramos a continuación.

3.2.1. Fase de presentación

Esta fase inicial está destinada a un primer acercamiento de los participantes a todas las preocupaciones pedagógicas o situaciones de reflexión que cada uno ha elegido. Cada alumno tendrá que exponer su preocupación, a la luz de las comprensiones y preocupaciones generadas hasta ese momento, y en la que

los compañeros y el tutor universitario realizarán las primeras reflexiones y también sugerencias de cara a la indagación personal que cada alumno debe desarrollar personalmente: recomendación de lecturas, personas con quienes charlar, visionado de algún documento audiovisual...

3.2.2. Fase de indagación

Esta fase se articula en tres sesiones o seminarios en los que se reflexionará conjuntamente sobre la información y pensamientos suscitados a partir de la indagación o “recogida y análisis de datos” que los alumnos están realizando y que, de alguna manera, ha de orientar el plan de intervención.

De este modo, los dos primeros seminarios tienen una finalidad común: que los alumnos presenten las reflexiones que se van generando a partir de las tareas de indagación que han realizado, respondiendo a las siguientes cuestiones: *¿qué tareas de indagación ha realizado hasta ahora? ¿qué reflexiones y nuevos interrogantes han surgido?* En el caso de ser una preocupación vinculada a algún problema inmediato de la práctica escolar, deben explicar si han desarrollado alguna acción de mejora y qué resultados se han obtenido.

El tercer seminario de esta fase está destinado a que cada alumno comience a volcar sus reflexiones hacia alguna propuesta de mejora. En muchos casos, debido a las características del centro de interés, es probable que ya se hayan desarrollado pequeños planes de actuación. En otros, posiblemente se encuentren todavía en una fase más teórica y reflexiva de generación y exploración de conocimiento.

3.2.3. Fase de conclusiones

La última etapa de la propuesta formativa trata de servir de cierre al proceso reflexivo e investigador que los alumnos han desarrollado. Constará, a su vez, de dos sesiones o seminarios.

La finalidad del primer seminario de esta fase es que los alumnos presenten su plan de intervención o conclusiones parciales de su proceso reflexivo, generando un nuevo *feedback* por parte del resto de los participantes. El sentido de esta sesión tiene que ver con establecer una especie de cierre, al menos dentro de este marco colaborativo de acción, al proceso reflexivo e indagatorio que los alumnos han desarrollado. Asimismo, constituye un espacio para pensar y para enfocar el último seminario, que hemos denominado “presentación a un invitado”. Para este seminario final, se invita a una persona relacionada con el ámbito educativo que haya sido ajena al proceso formativo implementado (otro docente universitario, un maestro, un estudiante de doctorado...). Cada participante presenta una síntesis del proceso reflexivo que ha desarrollado y las conclusiones finales a las que ha llegado. Consideramos que esta iniciativa se configura como una buena oportunidad de ayudar a los participantes a recapitular lo que han hecho hasta ahora y también de que tengan la posibilidad de recibir un último *feedback* de una perspectiva *etic* o externa al proceso, que pueda aportar nuevas ideas que, hasta el momento, no han aparecido.

4. DISCUSIÓN

En este artículo hemos tratado de subrayar la importancia de considerar modelos reflexivos de formación docente que sitúan al estudiante en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y se nutren de experiencias vinculantes de la práctica para estimular el aprendizaje a través del examen crítico de la actividad

docente y de las creencias, valores y conocimientos que los alumnos tienen sobre la misma.

Ante la oportunidad de cambio de la formación universitaria en el contexto español, a partir de las propuestas del Espacio Europeo de Educación Superior, desarrollamos en la Universidad de Cantabria una investigación con el objetivo de diseñar, desarrollar y evaluar una propuesta de practicum reflexivo para futuros docentes de Educación Infantil y Primaria.

Nos ha interesado especialmente preservar la verosimilitud de la misma y por ello hemos tenido en cuenta aspectos como el tamaño del grupo de estudiantes, la duración de la formación, la frecuencia de los seminarios y las tareas reflexivas que los estudiantes tendrían que completar. Todo ello resulta perfectamente ajustado a las posibilidades de un practicum tipo en nuestro contexto.

Tal y como hemos descrito, el programa formativo se compone de una combinación de varias estrategias reflexivas, unas de base individual y otras colectivas o dirigidas al aprendizaje dialógico. En todas ellas, la selección individual de un problema pedagógico constituye el núcleo sobre el que se desarrolla la reflexión y el aprendizaje. Se toma, por tanto, este asunto como una muestra parcial, pero relevante, de los dilemas pedagógicos que habitualmente enfrentan los docentes en su trabajo. Este asunto dilemático es elegido por cada participante libremente de entre sus preocupaciones pedagógicas inmediatas. Tras explorar las conexiones que este dilema (tal y como es formulado por cada estudiante) tiene con la propia biografía, el programa avanza hacia una indagación ordenada sobre el mismo.

A pesar de que, en su formulación inicial, muchas de sus hipótesis sobre el trabajo docente pueden ser consideradas en

exceso reduccionistas o mecanicistas, el papel que adopta aquí el tutor universitario no ha sido de censura o desautorización de la propuesta desde el principio. La tarea del tutor en este proceso de enseñanza reflexiva consiste más bien en proporcionar herramientas para la reflexión, en ampliar el horizonte de búsqueda en un ambiente seguro de aprendizaje. Esta posición no jerárquica que se mantiene a lo largo de todo el proceso es fundamental para que los alumnos sean verdaderos agentes en el proceso y que gracias a su proceso de indagación personal y a las actividades de reflexión conjunta en los seminarios en grupo, sean capaces de deconstruir, modificar y profundizar en sus hipótesis y planteamientos de partida.

Por otra parte, conviene subrayar que el carácter de cierre de la última fase de conclusiones se debe a las limitaciones temporales de cualquier programa formativo. Sin embargo, en la lógica del planteamiento reflexivo, esta fase se configuraría como otra situación de entrada, de apertura a otro ciclo reflexivo. Pocas son las certezas que hasta ahora se habrán generado y muchas serán las nuevas preguntas e interrogantes que van a surgir de los últimos seminarios. A partir de este momento, sin embargo, serán los y las estudiantes quienes, sin contar con una estructura tan claramente definida, pero con las herramientas reflexivas proporcionadas hasta el momento, deberán emprender un camino más autónomo en la reflexión sobre las prácticas y culturas escolares, un proceso abierto de aprendizaje que supone convertirse en un docente investigador de su propia práctica (Brubacher, Case y Reagan, 2000; Cochran-Smith et al., 2009).

NOTA: Este escrito forma parte de la tesis doctoral en desarrollo de Ángela Saiz bajo la dirección de la Dra. Teresa Susinos, realizada con financiación pública en el marco del Programa de Formación de

Profesorado Universitario de la Universidad de Cantabria (NReg. 7208636035 Y0SC000121).

BIBLIOGRAFÍA

- Beck, C. y Kosnik, C. (2002). Associate teachers in pre-service education: clarifying and enhancing their role. *Journal of education for teaching*, 26 (3), 207-224.
- Brinkmann, S. (2007). Could interviews be epistemic? An alternative to qualitative opinion polling. *Qualitative inquiry*, 13 (8), 1.116-1.138.
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- Brookfield, S. (1998). Critically Reflective Practice. *The Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 18, 197-205.
- Brubacher, J.W., Case, C.W. y Reagan, T.G. (2000). *Becoming a Reflective Educator: How to Build a Culture of Inquiry in the Schools*. California: Corwin Press.
- Bullough, R. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B.J. Biddle, T.L. Good y I.F. Goodson (Eds.): *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, (pp. 99-165). Barcelona: Paidós.
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and teacher education*, 5 (1), 43-51.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as personal in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 487-500.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (2000). *Narrative inquiry: experience and story in qualitative research*. San Francisco: The Jossey-Bass education series.
- Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1986). Teachers' thought processes. En M.C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*, (3rd ed., pp. 255-296). New York: Macmillan.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (1999). Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education*, 24, 249-305.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S.L. (1993). *Inside/outside: Teacher Research and*

- Knowledge*. New York: Teachers College Press.
- Cochran-Smith, M., Barnatt, J., Friedman, A. y Pine, J. (2009). Inquiry on Inquiry: Practitioner Research and Students' Learning. *Action in Teacher Education*, 31 (2), 17-32.
- Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento Educativo*, 32, 343-373.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. New York: Health.
- Elbaz, F. (1981). The Teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 43-71.
- Fendler, L. (2005). Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. *Theory and practice*, 1 (1), 9-22.
- Fielding, M. (2012). Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy. *Revista de Educación*, 359, 45-65.
- Fielding, M. y Bragg, S. (2003). *Students as researchers. Making a difference*. Cambridge: Pearson Pub.
- Gitlin, A., Barlow, L., Burbank, M.D., Kauchak, D. y Stevens, T. (1999). Pre-service teachers' thinking on research: implications for inquiry oriented teacher education. *Teaching and teacher education*, 15, 753-769.
- Harvey, L., y Knight, P. (1996). *Transforming higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 15 (2), 257-272.
- Korthagen, F. (2011). Principios para una formación eficaz. *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 56-59.
- Larrive, B. (2000). Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1 (3), 293-307.
- Lortie, D. (1975). *School Teachers: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loughran, J.J. (2002). Effective reflective practice: in search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, 53 (1), 33-43.
- Medina, J.L., Jarauta, B. e Imbernón, F. (2010). La enseñanza reflexiva en la educación superior. En *Cuadernos de docencia universitaria*, 17.
- Recuperado de: <http://www.octaedro.com/pdf/16517.pdf> on 3/06/2015.
- Mule, L. (2006). Preservice teachers' inquiry in a professional development school context: implications for the practicum. *Teaching and teacher education*, 22, 205-218.
- Parker, D.C., Pushor, D. y Kitchen, J. (2011). Narrative Inquiry, Curriculum Making and teacher education. *Advances in Research on Teaching*, 13, 3-18.
- Parsons, M. y Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers and teaching: Theory and practice*, 11 (1), 95-116.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Price, J.N. (2002). Action research, pedagogy and change: The transformative potential of action research in pre-service teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (1), 43-74.
- Richardson, L. (1994). Writing: A method of inquiry. En N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 516-529). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Richardson, V. (1992). The evolution of reflective teaching and teacher education. En R.T. Clift, R.W. Houston y M.C. Pugach (Eds.). *Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs*. New York: Teachers College Press.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, 104 (4), 842-866.
- Russell, T.L. (1997). Teaching teachers: How I teach IS the message. En J.J. Loughran y T.L. Russell (Eds.). *Teaching about teaching: Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London: Falmer.
- Saiz Linares, A. y Susinos, T. (2014). El desarrollo de profesionales reflexivos: una experiencia en la formación inicial de médicos a través de simulación clínica. *Revista de Docencia Universitaria*, 12 (2), 453-476.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Sorensen, P. (2014). Collaboration, dialogue and expansive learning: the use of paired and multiple placements in the school practicum. *Teaching and teacher education*, 44, 128-137.
- Susinos, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349, 119-136.
- Valli, L. (1992). *Reflective teacher education: cases and critiques*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-45.
- Zeichner, K. (1996). Teachers as reflective practitioners and the democratization of schools reform. En K. Zeichner, S. Melnick y M.L. Gómez (Eds.). *Currents of reform in preservice teacher education*, (pp. 199-214). New York: Teachers College Press.
- Zeichner, K. y Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En A. Pérez Gómez, J. Barquín y J.F. Angulo (Eds.). *Desarrollo profesional del docente* (pp. 506-529). Política, investigación y práctica. Madrid: Akal.

ARTÍCULO ORIGINAL

Conocimiento y predisposición sobre el acogimiento familiar en el alumnado universitario de Málaga

Antonio Urbano Contreras
urbancontreras@gmail.com

Universidad de Oviedo

Isabel M^a Bernedo Muñoz
bernedo@uma.es

Universidad de Málaga

RESUMEN. Este trabajo presenta un estudio realizado en la Universidad de Málaga en el que se analiza el conocimiento y la predisposición del alumnado ante el acogimiento familiar. Para la recogida de información se usó un cuestionario, respondido por 460 universitarios, y una entrevista semiestructurada, en la que participaron 9. Los resultados evidencian la confusión entre acogimiento y adopción; la importancia del acogimiento en que el niño se sienta aceptado, protegido y querido; la primacía del acogimiento familiar frente al residencial; y la predisposición para acoger. Estos resultados permiten reflexionar sobre la percepción que tienen los universitarios sobre el acogimiento familiar, y cómo ello puede estar influyendo en la captación de familias, en el interés en ser acogedoras y en la calidad de los acogimientos familiares.

PALABRAS CLAVE. Conocimiento, Predisposición, Acogimiento Familiar, Familias Acogedoras, Alumnado Universitario

UMA students' awareness predisposition to family foster care

ABSTRACT. This study analyzed Malaga university students' attitudes towards foster care. The parameters include both awareness about and willingness to participate in foster care. The data was collected by a survey taken by 460 university students, as well as a semi-structured interview, given to 9 students. The results not only show a confusion between fostering and adopting; they also mark the importance of fostering in loving, accepting and protecting the child; a preference for foster care instead of residential care; and a predisposition to foster care. What's more, these results consider the importance of university students' perception about foster care, and how this may influence the recruitment of potential families. Indeed, the interest of these families in becoming a foster carer could improve the overall quality of foster care.

KEY WORDS. Awareness, Willingness, Foster Care, Foster Carer, University Students

Fecha de recepción 27/02/2015
Fecha de aceptación 04/11/2016
Dirección de contacto:
Isabel M^a Bernedo Muñoz
Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Psicología. Universidad de Málaga
Campus de Teatinos, s/n
29071 MÁLAGA

1. INTRODUCCIÓN

El ámbito familiar es el espacio que cualquier ser humano necesita para aprender, crecer, desarrollarse y crear su

propia representación del mundo (Aguilar, 2005; Estévez, Jiménez y Musitu, 2007) pero, en ocasiones, se dan circunstancias familiares y sociales que desaconsejan la permanencia de un niño en su familia de origen, pues no se aseguran cuestiones tan vitales como el desarrollo y el propio bienestar del niño. Ante este tipo de situaciones, el acogimiento familiar se presenta como la medida más aconsejable cuando un niño tiene que ser separado de su familia (Del Valle, López, Montserrat y Bravo, 2008), intentando evitar que, en la medida de lo posible, el niño pase a vivir en un contexto residencial.

Dentro del amplio abanico de medidas que los Servicios de Protección de Menores pueden llevar a cabo cuando un niño se encuentra en situación de riesgo o desamparo, el acogimiento familiar se sitúa en un punto intermedio entre aquellas medidas que suponen una ruptura radical entre el niño, su familia biológica y su entorno, como sería la adopción, y aquellas medidas menos drásticas, tales como las intervenciones de los equipos de tratamiento familiar. El acogimiento familiar permite que el niño conviva y se integre en un contexto familiar donde podrá recibir la atención, protección y estabilidad necesarias para su adecuado desarrollo físico y emocional. Actualmente, el acogimiento familiar se considera una medida de protección prioritaria frente al acogimiento residencial, aunque no siempre ha sido así a lo largo de la historia. Por ejemplo, en España hasta finales de los años ochenta del siglo pasado, la primera opción de medida de protección para los menores era la institucionalización (Del Valle et al., 2008).

Siguiendo a Jiménez y Palacios (2008), *“quienes son acogidos se integran en una familia que no es la suya nuclear de partida (en la que están sus progenitores), pero sin perder los lazos de filiación y las posibilidades de contacto con ella. La diversidad que se da dentro del acogimiento*

familiar tiene que ver con la relación que existe entre acogidos y acogedores, por un lado, y con las previsiones de retorno a la familia nuclear de partida, por otro” (p. 18).

En cuanto a cifras en acogimiento familiar, a nivel nacional, y a pesar de la dificultad que conlleva el que cada Comunidad Autónoma disponga de sus propios datos sobre medidas de protección, el Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia de la Dirección General de Servicios para la Familia y la Infancia en España informó que existían, aproximadamente, 30.000 niños tutelados por la administración en el año 2011, cifras que son elevadas por otras fuentes hasta situarlas entre los 35.000 y los 40.000 niños (Cortés, Díaz, Rivera, Muñoz y Grupo de Trabajo de la SEPS, 2012; Rodríguez y Morell, 2012).

Dentro de la tipología de acogimientos, aquellos que se desarrollan en familias ajenas suponen una pieza clave, ya que pueden suponer una respuesta idónea ante la realidad que viven los niños que se encuentran en el sistema de protección. A nivel nacional se han llevado a cabo varios estudios sobre acogimiento familiar (Amorós, Palacios, Fuentes, León y Mesas, 2003; Bernedo, 2004; Del Valle et al., 2008; Jiménez y Palacios, 2008; López, Montserrat, Del Valle y Bravo, 2010a; Palacios y Amorós, 2006; Salas, Fuentes, Bernedo, García-Martín y Camacho, 2009). Aun así, se hace necesario profundizar y seguir realizando estudios en este ámbito, especialmente aquellos que busquen aumentar el número de familias de acogida o la calidad de los acogimientos.

Diversas investigaciones nacionales (Jiménez y Palacios, 2009; López et al., 2010a; Salas et al., 2009) en sus estudios con niños acogidos, sus familias biológicas y sus familias acogedoras, ponen de manifiesto las dificultades personales y familiares de los padres biológicos con problemáticas, fundamentalmente, de

toxicomanía y prisión. Respecto a la adaptación de los niños, se definió como buena en general, siendo más complicada en niños de mayor edad, con experiencias de maltrato o acogimientos previos. El miembro de la familia biológica que más frecuentemente visita a los niños es la madre, pese a la percepción negativa de los acogedores que consideran que estos contactos no benefician a los niños (Del Valle, Álvarez-Baz y Bravo, 2002; López et al., 2010a; Salas et al., 2009), frente a la visión más positiva de los propios niños y los profesionales que las supervisan (Salas, Fuentes, Bernedo y García-Martín, 2014).

Diferentes estudios (Del Valle et al., 2008; López et al., 2010a; Salas et al., 2009) describen el perfil más frecuente de familias acogedoras como matrimonios, con una edad media de cuarenta y pocos años, con estudios medios o superiores, en los que ambos trabajaban y con algún hijo biológico. Atendiendo a este perfil, se ha de tener en cuenta la valoración inadecuada que realizan las familias acogedoras del servicio de protección, reclamando más información, formación y seguimiento de los casos (Jiménez y Palacios, 2009).

Por otro lado, López, Del Valle y Bravo (2010b) abordaron la necesidad de mejorar los programas de captación de las familias de acogida, además de puntualizar la falta de sensibilización social sobre esta medida de protección, cuestiones que se han podido ver agravadas por la actual situación económica. Ante la evidente carencia de familias de acogida y las dificultades para llevar a cabo campañas de captación exitosas, ofrecen una serie de pautas de trabajo con el fin de mejorar y hacer más efectivos los programas de acogida tales como: poner en marcha intervenciones de captación que se dirijan a toda la comunidad y cuenten con familias que ya son acogedoras (saber cómo conocieron el programa, cuál fue su motivación o cuál es su grado de

satisfacción servirá para mejorar y constatar qué estrategias de captación resultaron más exitosas); la identificación del perfil y las necesidades de los niños que ya se encuentran en acogimiento (identificar áreas prioritarias para la captación de familias); establecer un plan estratégico anual de captación, que podrá variar en función del perfil de los niños que se encuentran en el sistema de protección; o contar con sistemas de evaluación de los diferentes planes y estrategias.

Aunque el mecanismo más utilizado en el proceso de captación suelen ser los anuncios en los diferentes medios de comunicación se especifica que, diversos estudios (Clarke, 2006; McHugh, McNab, Smyth, Siminski y Saunders, 2004; Triseliotis, Borland y Hill, 2000) han definido al llamado “boca a boca” como una estrategia de captación inmejorable, ya que las personas que conocen a alguien que ha sido acogido o adoptado muestran una visión más positiva sobre ambas medidas. A pesar de lo expuesto, no se deben obviar las ventajas u oportunidades de captación que pueden conllevar otros mecanismos como los incentivos económicos o el potencial de Internet.

Todas estas cuestiones hacen reflexionar acerca de la necesidad de conocer cuál es la percepción que tiene la población general respecto al acogimiento familiar y cómo ello podría estar influyendo en la captación y en el interés de las familias en ser acogedoras. En este sentido, Jiménez (2003) llevó a cabo un estudio con 388 personas de la provincia de Granada en el que se pretendía detectar el tipo de información que tenían acerca del acogimiento familiar, con el fin de identificar patrones de creencias y actitudes hacia este proceso. Entre los resultados obtenidos se encuentran la consideración del acogimiento familiar como mejor alternativa frente al acogimiento residencial; la mayoría de

participantes no era consciente de que podía constituirse como familia acogedora; solo el 8% conocía la asociación que trabaja en acogimiento familiar en esta ciudad (Aldaima); la principal motivación por la que las familias decidían acoger era ayudar y apoyar a un niño; el hecho de tener experiencias de acogimiento en personas conocidas influía positivamente a la hora de acoger; y que aquellas personas que comprendían que el niño debía mantener relación con su familia biológica eran aquellas con un mayor nivel socioeducativo.

En la misma línea, Cosano (2004) realizó un estudio similar en Málaga capital con 547 personas. Respecto al acogimiento familiar, el 63,1% de los participantes desconocía esta medida, mientras que el 22,2% tenía un concepto confuso, lo que se complementa con el 85,6% de los ciudadanos que afirmaban que no existía información sobre el tema o nunca la habían conocido. Sin embargo, a pesar del desconocimiento del acogimiento, se destacó que el 64,4% consideraba que el medio más adecuado para el desarrollo de un niño hasta que pudiera volver con su familia biológica era una familia que lo acogiera de forma voluntaria. En esta línea, el 44,7% manifestaba estar dispuesto a acoger, cuyas principales motivaciones para ello eran ser solidarias o querer tener un hijo biológico. En cambio, el 31,5% no acogería, principalmente por falta de recursos u otras causas como la falta de tiempo y espacio en el hogar, estar soltero, o por el miedo al retorno del niño con su familia biológica.

Scott y Duncan (2013) estudiaron las actitudes, motivaciones y barreras ante el acogimiento familiar. Llevaron a cabo 4.966 entrevistas, de las que seleccionaron aquellas en las que se detectó propensión a acoger o adoptar. Se observó que este grupo de población presentaba ciertas similitudes: ser personas involucradas en actividades altruistas; con experiencia

previa en adopción o acogimiento; de entre 25 y 44 años; solteras o casadas heterosexuales; y que ocupaban puestos de trabajo como directivos o ejecutivos. Entre las acciones que motivarían a las familias para decidirse a acoger o adoptar se encontraron, principalmente, la demanda de información más clara sobre los requisitos y el procedimiento que establecen las agencias; la simplificación del actual procedimiento para ser familias de acogida o adoptivas; la mejora del apoyo económico para las familias; y una mayor claridad acerca de los niños que necesitan ser acogidos o adoptados. De igual modo, las barreras expresadas por las familias fueron: el miedo a no ser aceptadas por el niño; a cómo puede afectar la relación con otros hijos; el nivel de intromisión por parte de los servicios sociales o de las familias biológicas; el miedo a no ser declarados idóneas según las agencias de acogimiento y adopción; y la posible falta de tiempo.

Basándose en el recorrido realizado, este trabajo plantea un estudio en profundidad que analice, principalmente, el conocimiento y la predisposición que posee el alumnado de la Universidad de Málaga sobre el acogimiento familiar, y si variables como la titulación del alumnado, la edad y el sexo se relacionan con dicho conocimiento y predisposición, con el fin de establecer y profundizar en posibles medidas que favorezcan el aumento del número de familias de acogida, mediante acciones como el establecimiento de nuevos métodos de captación o la mejora de las condiciones de las familias de acogida.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

La muestra está compuesta por un total de 460 participantes (25,7% chicos y 74,3% chicas), alumnado actual de la Universidad de Málaga (406) o que ha

finalizado sus estudios universitarios en los últimos cuatro cursos académicos (54). Respecto a la edad, la muestra se concentra especialmente en los tramos de edad de 17 a 19 años (31,1%) y de 20 a 21 años (23,9%), repartiéndose el resto entre los intervalos de 22 a 23 años (12,4%), de 24 a 25 años (11,5%), de 25 a 30 años (13,9%) y más de 30 años (7,2%). Atendiendo a estos seis intervalos la media se sitúa en 2,75 (DT=1,66), es decir, se encuentra próxima al tramo de 22 a 23 años de edad.

Referente al nivel de estudios, y teniendo en cuenta el 11,7% de la muestra que no es alumnado actualmente, el 80,3% está matriculado en estudios de Grado o equivalentes y el 8% en estudios de Postgrado. Concretamente, atendiendo a las ramas del conocimiento del alumnado actual de Grado o equivalente, destacan en Ciencias de la Salud las titulaciones de Enfermería (16,4%), Medicina (12,5%) y Psicología (8,2%); en Ciencias, de Biología (1,6%); en Artes y Humanidades de Traducción (3,8%); y en Ciencias Sociales y Jurídicas, de Magisterio (13,1%), Pedagogía (11,8%), Educación Social (10,2%), Criminología (5,7%) y Relaciones Laborales y Recursos Humanos (4,1%).

Para la parte más cualitativa del estudio se han seleccionado 9 estudiantes, los cuales también formaron parte de la población descrita anteriormente. Se han seleccionado de modo que queden reflejados diferentes ámbitos de conocimiento y características de la muestra.

2.2. Instrumentos

2.2.1. Cuestionario sobre percepción, predisposición y conocimiento sobre acogimiento familiar en alumnado universitario (Bernedo y Urbano, 2014)

Este cuestionario presenta un total de 24 preguntas, 3 de ellas abiertas (referidas a la titulación y el conocimiento de las instituciones que trabajan en acogimiento familiar), y 21 cerradas. De las preguntas cerradas, 18 son de única elección, y 3 de múltiple elección (referentes al perfil de los niños en acogimiento, a los medios por los que han obtenido información sobre el acogimiento y los motivos por los que no acogerían). La mayor parte de preguntas quedan reflejadas en las tablas en el apartado de resultados.

Dentro del contenido del cuestionario se reparten las preguntas en un total de cinco bloques de información. El primero de ellos corresponde a los datos sociodemográficos (sexo, edad, titulación y curso); el segundo al conocimiento sobre el concepto y los tipos de acogimiento familiar; el tercero al perfil que se tiene sobre los niños que forman parte de los procesos de acogimiento familiar; el cuarto a la visión que se tiene sobre las familias de acogida; y el último, hace referencia al conocimiento sobre el propio acogimiento familiar y la predisposición ante éste.

Para su validación se contó con 2 expertas en investigación sobre acogimiento familiar, 2 profesionales que trabajan en este ámbito y 3 expertos en la propia elaboración y validación de cuestionarios. Para este fin, se les hizo llegar el cuestionario junto a una plantilla para sistematizar su validación en la que, además, se incluían los objetivos planteados en la investigación. Después de esta fase, se modificó parte de la redacción de los ítems con el fin de adecuarlos a aquello que se pretendía preguntar, se añadieron nuevas cuestiones y se suprimieron otras basándose en las sugerencias planteadas. La última fase de validación consistió en pilotar el cuestionario con una muestra de 10 estudiantes, que después no formaría parte de la muestra pero que colaboró cumplimentándolo, lo que permitió

clarificar la redacción de algunos ítems con el fin de hacerlos más comprensibles.

2.2.2. Entrevista sobre percepción, predisposición y conocimiento sobre acogimiento familiar en alumnado universitario (Bernedo y Urbano, 2014)

En el caso de la entrevista se ha optado por seleccionar un total de 13 preguntas, una vez establecido el contenido y las preguntas del cuestionario con el fin de poder complementar la posible información obtenida a través del instrumento principal. Al igual que ocurre en el caso anterior cada cuestión planteada pertenece a uno de los bloques (siendo el sociodemográfico el único que plantea preguntas cerradas) y, a su vez, cada pregunta de la entrevista emana de una del cuestionario.

En este trabajo las respuestas a las entrevistas serán utilizadas únicamente para ilustrar y complementar la discusión y las conclusiones, pues el contenido y la propia naturaleza de los datos cualitativos darían para ocupar el análisis y la reflexión que aquí se presentan.

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se elaboró el cuestionario, el cual fue difundido y cumplimentado en soporte digital, lo que ha permitido acceder al alumnado de la Universidad de Málaga a través de diferentes fuentes (campus virtual universitario, redes sociales, profesorado colaborador, etc.). El cuestionario estuvo disponible para su cumplimentación durante tres meses, y se prestó especial atención a los casos en los que por similitud en los datos sociodemográficos y en las respuestas proporcionadas pudiesen existir sospechas de que una misma persona había respondido dos veces o el programa había duplicado algún

participante, procediendo a eliminar estos casos.

Posteriormente, se elaboró la entrevista, basada en el contenido del cuestionario para su redacción. La muestra se seleccionó entre el alumnado que se había ofrecido voluntario en la fase anterior, intentando en la medida de lo posible tener la mayor representación basándose en la población a la que se tuvo acceso con el cuestionario. La entrevista fue enviada a un total de 15 participantes por correo electrónico, de los cuales se obtuvo contestación de 9 durante el mes establecido para llevar a cabo esta tarea.

2.4. Análisis de datos

Una vez finalizada la recogida de datos se procedió a trasladar y analizar dicha información a través del programa informático SPSS 19.0.

El presente estudio se ha fundamentado en un enfoque descriptivo, pues busca definir propiedades y describir características y perfiles de personas, comunidades, grupos o cualquier otro fenómeno a través del análisis, relacionando una serie de cuestiones y midiendo la información obtenida sobre cada una de ellas para describir lo investigado (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). Se han realizado análisis mediante las tablas de contingencias bidimensionales, utilizando como prueba de significación el estadístico chi-cuadrado (χ^2) para conocer el grado de relación existente entre variables categóricas y dicotómicas. Se han realizado estimaciones del tamaño del efecto para el estadístico χ^2 , a partir del estadístico Φ . El tamaño del efecto se interpreta igual que el coeficiente r : valores próximos a ,1 asociación pequeña, próximos a ,3 asociación mediana y cercanos a ,5 asociación elevada, pues la interpretación de χ^2 se asemeja al coeficiente de correlación de Pearson (Cárdenas y Arancibia, 2014).

3. RESULTADOS

3.1. Conocimientos sobre el concepto y tipos de acogimiento familiar

Respecto al concepto de acogimiento, el 69,1% indica la opción correspondiente a la definición de acogimiento familiar, mientras el 30% confunde esta medida con la adopción, pues lo contemplan como un proceso definitivo por el cual el acogido adquiere los mismos derechos que un hijo biológico. El 0,9% lo confunde con otras medidas.

Se ha analizado la relación entre la edad y las características que definen el acogimiento familiar y la adopción mediante tablas de contingencia y el coeficiente chi-cuadrado (χ^2), encontrándose una relación significativa,

con un tamaño del efecto moderado, $\chi^2(5, N = 460) = 27,35, p = ,000, \Phi = ,24$. Los datos obtenidos permiten determinar que los estudiantes más jóvenes, de 17 y 19 años, son los que mayor nivel de confusión tienen respecto a estas dos medidas de protección, mientras que conforme se incrementa la edad también lo hace el nivel de acierto. En esta misma línea, el sexo también ha mostrado relación con esta variable, donde las chicas escogen la definición correcta más que los hombres, con un tamaño del efecto bajo, $\chi^2(1, N = 460) = 4,27, p = ,04, \Phi = 0,1$.

Producida la separación del niño de su familia biológica, la mayor parte de la muestra (73,7%) considera que la mejor medida para el niño es que pase a convivir con su propia familia (acogimiento en familia extensa), mientras que solo el 2,2% considera el acogimiento residencial como la medida más adecuada (Tabla 1).

	N	%
Que pase a convivir con su propia familia (abuelos, tíos, etc.)	339	73,7
Que conviva con una familia de su entorno, pero sin ser familiares	31	6,7
Que se desarrolle en una familia que no forme parte ni del entorno ni de la familia biológica	80	17,4
Que conviva con otros niños en un centro de protección de menores	10	2,2
Total	460	100

Tabla 1. Opinión sobre la medida más adecuada ante la necesidad de separación de un niño de su familia biológica

Referente a la temporalidad del acogimiento, destaca que el 60,4% se muestra indiferente a la duración del mismo. En los supuestos en los que existe una preferencia, se opta por el acogimiento de larga duración (permanente) (21,1%), o en su defecto, el de muy corta duración (urgencia) (14,1%), constatando un bajo interés por los acogimientos de corta duración (simple) (3,3%). El 1,1% contestó no sabe/no contesta (NS/NC).

3.2. Creencias sobre los niños en acogimiento familiar

Al hablar de los niños que se encuentran en acogimiento familiar, se dibuja un perfil, basándose en la elección múltiple de opciones relacionadas con cómo cree la muestra que son estos niños, en el que predominan características tales como pertenecer a zonas desfavorecidas cultural y económicamente (78,9%), ser

niños menores de 12 años (59,5%), y contar con problemas de conducta (43,4%).

Entre las características concretas de los niños, y la posible constitución de un acogimiento familiar, destaca la edad como un determinante clave, pues solo el 33,6% manifiesta no importarle la edad del niño a la hora de un posible acogimiento, frente al 16,7% que desearía acoger únicamente a bebés, el 29,6% que optaría por menores de 6 años, el 18,1% que ampliaría el rango de edad a menores de 12 años, el 1,1% adolescentes, y el 0,9% NS/NC.

Otro aspecto que se plantea es si el niño cuenta o no con necesidades educativas especiales. En este sentido, el 52,2% manifiesta no importarle la existencia de dichas necesidades, siempre y cuando no sean casos graves, así como el 32,4% indica no importarle independientemente de cuáles sean las necesidades, el 13,9% no acogería de manera rotunda a un niño con necesidades y el 1,5% NS/NC. Esta cuestión muestra una relación significativa con el sexo, con un tamaño del efecto moderado, $\chi^2(2, N = 453) = 25,74, p = ,000, \Phi = ,24$. Mientras

hombres y mujeres coinciden respecto a estar dispuestos a acoger siempre y cuando no sean necesidades educativas graves, el número de chicas que indican no importarle acoger, independientemente de cuáles sean las necesidades, es bastante más alto que el de los chicos. Además, esta cuestión se relaciona de manera significativa con la titulación, con un tamaño del efecto bajo, $\chi^2(6, N = 440) = 12,91, p = ,045, \Phi = ,17$, donde aquel alumnado de titulaciones de ámbito social y de la salud manifiesta una mayor predisposición a acoger niños con necesidades educativas especiales.

3.3. La imagen y el papel de las familias de acogida

Relativo a las posibles familias acogedoras, es fundamental analizar cuál de los aspectos que cubre el acogimiento consideran más beneficioso para los niños. La mayoría del alumnado (88,7%) considera que el niño se sienta aceptado, protegido y querido, de forma que se le asegure un entorno seguro y estable, la principal necesidad que cubre el acogimiento (Tabla 2).

	N	%
Que el niño se sienta aceptado, protegido y querido por su nueva familia, garantizando un entorno estable y seguro	408	88,7
Tener modelos de observación e imitación adecuados	36	7,8
El establecimiento de normas y aprendizaje de habilidades para un adecuado comportamiento	13	2,8
Contar con los recursos económicos y materiales que aseguren un adecuado desarrollo del niño	3	0,7
Total	460	100

Tabla 2. Percepción sobre la principal necesidad que cubre el acogimiento familiar

A la hora de plantearse acoger, además de pensar en las ventajas para el niño, es importante estudiar cuáles son las dificultades que creen que encontrarían las familias, pues de un modo u otro pueden condicionar su predisposición al

acogimiento. Vinculado a este planteamiento, el 48,7% manifiesta que ayudar al niño a superar las situaciones que han llevado a que se produzca el acogimiento sería la dificultad más significativa (Tabla 3).

	N	%
La implicación personal con un niño sabiendo que es una situación transitoria	115	25
La inversión y el esfuerzo económico que supone integrar un nuevo miembro en la familia	12	2,6
Ayudar al niño a superar las situaciones que han llevado a que se produzca el acogimiento	224	48,7
La influencia que pueden ejercer las familias biológicas en el niño y las actuaciones que puedan llevar a cabo	62	13,5
La falta de apoyo institucional (económico, material, legislativo, etc.)	38	8,2
NS/NC	9	2
Total	460	100

Tabla 3. Principal dificultad para las familias de acogida

Directamente relacionado, se recoge la conveniencia o no del contacto y relación entre el niño y su familia biológica. Los resultados muestran que el 58% ve conveniente dicha relación al considerarla algo fundamental para el desarrollo del

niño e intentaría potenciarla, mientras que el 26,1% sería contrario, aunque reconociendo que, en algunas situaciones, esta relación puede ser beneficiosa (Tabla 4).

	N	%
Sí, creo que es algo fundamental para el desarrollo del niño e intentaría potenciarlo	267	58
Sí, aunque creo que no sería beneficioso para el niño	50	10,9
No, aunque puede haber algunas situaciones en las que sea beneficioso	120	26,1
No, en ningún caso	18	3,9
NS/NC	5	1,1
Total	460	100

Tabla 4. Conveniencia de mantener contacto y relación entre el niño y su familia biológica

Respecto a la formación de las familias acogedoras, el 53% considera necesario que se forme a las familias tanto antes de iniciar el acogimiento como a lo largo del mismo, el 32,8% apuesta únicamente por una formación inicial, el 11,5% solo lo ve necesario cuando las propias familias lo demanden, y solo el 2,6% no ve necesaria dicha formación al considerar que las familias ya saben cuidar y educar a un niño.

Por último, al preguntar por el medio más adecuado para captar familias y dar difusión al acogimiento, el 43,7% considera que los medios de comunicación e Internet son las herramientas más adecuadas para ello, contemplando las

campañas llevadas a cabo por las administraciones públicas como segunda opción (24,3%), seguida por la opción de aprovechar la experiencia de las familias que ya han acogido (20,9%).

3.4. Conocimiento y predisposición al acogimiento familiar

Respecto al conocimiento de la población sobre acogimiento familiar, sólo el 18,9% de la muestra manifiesta no haber recibido nunca información sobre acogimiento familiar. De los diferentes canales de información, el que ha llegado a más personas ha sido los propios familiares y conocidos (38,7%), seguido de los medios de comunicación (34,1%), la

Universidad (24,8%), Internet (17,9%) y, en último lugar, las campañas a pie de calle (8,3%).

Dentro de la difusión del acogimiento y la captación de familias, las Instituciones Colaboradoras para la Integración Familiar (ICIF) juegan un papel clave, tanto en un proceso como en otro, pero a pesar de ello el 75% dice no conocer ninguna de las asociaciones que trabajan en este ámbito, e incluso, dentro del 25% que indica conocer alguna se identifica una gran confusión al respecto. Por ejemplo, sólo el 9,5% dice conocer Infancia y el 8% Hogar Abierto, ICIFs de la provincia de Málaga.

Otra cuestión relacionada directamente con este tema es si conocen el procedimiento que se debe seguir en caso de querer acoger, pero solo el 15,7% manifiesta saber cómo tendría que realizarlo.

Un último aspecto, que supone un eje fundamental de esta investigación, es conocer la predisposición para acoger en el futuro, así como los motivos que llevan a querer formar parte o no de un proceso de acogida. Respecto a la primera cuestión el 24,6% refiere tener entre sus planes acoger, el 27,2% también estaría interesado pero lo condiciona a tener pareja, mientras que el 33% sólo se lo plantearía en caso de no poder tener hijos, y el 15,2% restante no estaría interesado en ningún caso.

A través del uso de tablas de contingencia se ha encontrado relación significativa entre la edad y la predisposición a acoger, con un tamaño del efecto moderado, $\chi^2(15, N = 460) = 56,87$, $p = ,000$, $\Phi = ,35$. Según evidencian los datos, conforme se incrementa la edad también lo hace la predisposición a acoger en el futuro, a excepción de los mayores de 30 años, lo que sitúa a los jóvenes de entre 24 y 30 años como los grupos que estarían más dispuestos a acoger. También destacan el bajo número de estudiantes que, en general, son contrarios a un posible

acogimiento familiar y el alto porcentaje de alumnado más joven que únicamente contempla la posibilidad de acoger en caso de no poder tener hijos biológicos.

Del mismo modo, también hay relación significativa entre la predisposición a acoger y el sexo, con un tamaño del efecto entre bajo y moderado, $\chi^2(3, N = 460) = 19,19$, $p = ,000$, $\Phi = ,20$. Las chicas manifiestan una mayor predisposición que los chicos tanto a acoger como a acoger si tuvieran pareja, mientras que los chicos se plantean en mayor medida acoger solo si no pudieran tener hijos biológicos.

Por último, la titulación del alumnado también ha mostrado relación significativa, con un tamaño del efecto entre bajo y moderado, $\chi^2(9, N = 446) = 18,53$, $p = ,03$, $\Phi = ,20$. Las titulaciones de Ciencias Sociales y Jurídicas se muestran más dispuestas a acoger, a acoger si tuvieran pareja, y si no pudieran tener hijos, seguidas de cerca por las de Ciencias de la Salud, mientras que, proporcionalmente, las titulaciones de Artes y Humanidades duplican la tasa de universitarios contrarios a acoger y las de Ciencias superan el triple de dicha tasa.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A pesar del elevado porcentaje de alumnado que identifica el acogimiento familiar como “la incorporación de un niño a una familia que lo cuida, educa y le ofrece apoyo y afecto durante un periodo de tiempo”, se pone de manifiesto la necesidad de informar adecuadamente sobre el objetivo y finalidad del acogimiento familiar, en especial frente a la adopción, y sobre todo entre el alumnado más joven, ya que ha quedado demostrado que tiende a confundirlas en mayor medida. Ejemplos de la confusión entre acogimiento familiar y adopción se

encuentran al intentar definir el acogimiento familiar:

“El acogimiento familiar consiste en adoptar a un niño/a” (estudiante de Historia).

“Es como una adopción temporal” (estudiante de Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas).

En el lado opuesto, cuando existe formación sobre el tema, se observa que las personas son capaces de ir más allá de la definición:

“La principal diferencia existente entre un acogimiento familiar y una adopción es que en el acogimiento familiar el menor puede continuar manteniendo el contacto con sus padres biológicos, y en cambio en la adopción se rompe cualquier tipo de vínculo o relación que pudiera existir entre el menor con su familia biológica, y pasa a ser hijo de su familia adoptiva, con todos los derechos que le ofrece la ley” (estudiante del Máster en Criminalidad e Intervención Social en Menores).

Referente a la tipología de acogimiento familiar, destaca positivamente que solo el 2,2% considere al acogimiento residencial como la medida más adecuada ante la separación de un niño de su familia biológica. Con el fin de reducir esta medida se deben potenciar otras modalidades de acogimiento como son el de urgencia o el profesionalizado, pero sobre todo se ha de optar por el acogimiento en familia extensa como primera opción ante dicha retirada, tal y como manifiesta la mayor parte de la muestra, y como así se especifica en la legislación (artículo 46.2 de la Ley 1/1995 y la ley 1/1998 de 20 de Abril en Andalucía). Estos resultados van en la línea del fruto de la investigación de diversos expertos que expresan su opinión en las Recomendaciones del Senado sobre Acogimiento (BOCG, 2010). Tal y como refleja este documento, apostar por el fomento y apoyo del acogimiento profesionalizado y el de urgencia puede suponer una línea de trabajo clave para reducir la institucionalización. Igualmente, es inevitable relacionar esta cuestión con la falta de esfuerzo y recursos por parte de las

administraciones para lograr la reducción del acogimiento residencial en favor del acogimiento familiar para favorecer un mejor desarrollo del niño (Palacios, 2009).

Ante la necesidad de primar el acogimiento familiar frente al residencial existen manifestaciones que recogen algunas de las ventajas en este sentido:

“Creo que es mejor una familia de acogida, ya que la familia puede proporcionarle una atención más personalizada que la que recibiría en un centro de protección de menores; además, la situación es, o debiera ser, más cómoda para el menor en una casa familiar que en un centro de acogida” (estudiante de Traducción e Interpretación).

Además, destaca el elevado porcentaje que se muestra indiferente en cuanto a la duración del acogimiento, lo que puede ser interpretado como un dato positivo, pues será posible que las familias se adapten con mayor facilidad a las necesidades que presente el niño que se va a acoger. En esta línea, se puede destacar el alumnado que estaría interesado en el acogimiento de urgencia, pues junto con el porcentaje que se muestra indiferente, permite identificar un alto número de posibles familias que eviten los centros de acogida.

Estudios como el presentado por Del Valle et al. (2008) permiten conocer y contrastar la imagen que la población universitaria tiene sobre los niños que se encuentran en acogimiento familiar. El 26,9% del alumnado considera que los niños susceptibles de ser acogidos proceden de familias inmigrantes o de etnia gitana, frente al 7,4% y el 5,7% que realmente pertenecen, respectivamente, a estos grupos. Algo similar ocurre con la discapacidad, pues solo el 5,9% de los acogidos de su estudio presentaban algún tipo de discapacidad, frente al 15% de estudiantes de nuestro estudio que consideran que es una característica recurrente. Se da el caso contrario con los grupos de hermanos, ya que solo el 11,7%

del alumnado cree que es común esta situación.

Mientras que en la temporalidad existe un alto porcentaje de indiferencia no ocurre lo mismo en lo referente a la edad del niño. Debido a este dato se constata la necesidad de intervenir con el fin de difundir y profundizar en la finalidad última del acogimiento, ayudar a un menor, independientemente de su edad. Cuestiones como esta pueden encontrarse entre las causas que están motivando que los niños atendidos en el acogimiento residencial sean cada vez mayores, convirtiéndose este tipo de acogimiento en un entorno de intervención dirigido fundamentalmente a adolescentes y a niños que presentan características que dificultan ser acogidos en un entorno familiar (Bravo y Del Valle, 2009; Dale, Baker, Anastasio y Purcell, 2007).

Aunque en el caso anterior se denota una notable brecha entre aquellos que prefieren acoger a niños en los primeros años de edad, no ocurre lo mismo respecto a las necesidades educativas específicas, pues son pocos los que se muestran totalmente contrarios a acoger a estos niños. El elevado porcentaje que indica no importarle, siempre que no sean necesidades graves, se presenta como una posible fuente de familias para constituir y fomentar el acogimiento profesionalizado, especialmente si se atiende al perfil mayoritario de la muestra (profesionales del ámbito educativo, social y sanitario). En este estudio, además, la titulación muestra relación con el hecho de no importarle que el niño contara con necesidades educativas especiales en el caso de acoger, destacando los estudiantes de Ciencias Sociales y Jurídicas, y de Ciencias de la Salud.

Frente a la poca importancia que se da a cuestiones meramente económicas y materiales, se puede destacar que la mayoría de estudiantes encuentre en el hecho de que el niño se sienta aceptado,

protegido y querido la principal necesidad que cubre el acogimiento, lo que está en consonancia con la idea y finalidad que la población debe asumir respecto al acogimiento familiar. Son numerosas las evidencias aportadas en este sentido y algunos ejemplos son:

“...la nueva familia le aportará un entorno de afecto y apoyo para un desarrollo adecuado” (estudiante de Traducción e Interpretación).

“...la posibilidad de establecer vínculos sanos con otras personas adultas, que van a velar en todo momento por sus necesidades e intereses, estableciendo con la familia unas relaciones afectivas positivas dentro de un núcleo familiar propicio. Además viviendo en acogimiento familiar los menores experimentarán un mayor desarrollo de sus habilidades sociales, favoreciendo su autoconcepto y autoestima” (estudiante del Máster en Criminalidad e Intervención Social en Menores).

En contraposición a las ventajas para el niño, es crucial conocer cuál es la principal dificultad que podrían encontrar las posibles familias acogedoras, con el fin de reducir falsas creencias y dar respuesta a sus necesidades. Destaca que prácticamente la mitad haya indicado que la mayor dificultad sería ayudar al niño a superar la situación que causó el acogimiento. Ante esta percepción es primordial que las posibles familias conozcan la red de apoyo con la que podrán contar una vez se inicie el proceso de acogimiento. Es cierto que la familia extensa puede percibir más directamente la labor de los profesionales al participar en la intervención con la familia de origen, pero las familias ajenas no deben llegar a sentir que se encuentran solas en ningún momento del proceso. Para ello, un adecuado apoyo institucional, y por parte de los profesionales permitirá a las familias sentirse seguras y con las herramientas suficientes para dar respuestas a las necesidades derivadas del acogimiento. La segunda cuestión más apuntada hace referencia a la implicación personal que conlleva la propia transitoriedad del acogimiento. Las diferentes entrevistas nos

ofrecen una visión más amplia de este tema:

“Creo que eso es lo más difícil de todo, pero las familias deberían estar preparadas para eso, tenerlo claro desde un principio y pensar que están contribuyendo a una mejora en la sociedad y en la vida del niño” (estudiante de Traducción e Interpretación).

“Los vínculos afectivos siempre son buenos porque aportan cariño y confianza, aunque luego el niño vuelva con su familia biológica, la experiencia y el haber tenido a ese niño/a durante el tiempo que haya sido y haber creado unos vínculos afectivos con él, eso es una experiencia que a la familia acogedora no se lo podrá quitar nadie” (estudiante de Historia).

Estas respuestas están directamente relacionadas con la necesidad de que las familias tengan claro el carácter y la finalidad del acogimiento, lo que debe vincularse con la formación concreta que han de recibir. La propia preparación permitiría desterrar falsas creencias y limitaciones, así como dar respuesta a posibles temores y necesidades.

Otra cuestión que destaca respecto a las dificultades que podrían encontrar estaría relacionada con las influencias y las acciones que pueden desempeñar las familias biológicas. Este tema constituye otro de los aspectos que se deben abordar en la información que se da a la población y en la formación que han de recibir las familias acogedoras. Vinculado a esta temática aparece una cuestión de actualidad en el ámbito de la investigación en acogimiento familiar, el contacto y la relación entre el menor y su familia biológica. Diferentes estudios evidencian que desde el punto de vista de los acogedores, las visitas tienen un impacto negativo en los acogidos, lo cual provoca en ellos tristeza, miedo, agitación y enuresis (Del Valle et al., 2008; Jiménez y Palacios, 2008). Salas et al. (2014) también encuentran una visión más negativa sobre las visitas por parte de los acogedores que

de los niños acogidos y los profesionales que las supervisan. Ejemplos de la visión negativa que pueden tener respecto a las familias biológicas quedan recogidos en afirmaciones como los siguientes:

“...si el niño está en situación de acogimiento por culpa de su familia, comprendiendo esta situación como negativa para el niño, intentaría que no se diesen esas visitas por su bien” (estudiante de Traducción e Interpretación).

“Pienso que es negativo, ya que puede influir negativamente en la adaptación del menor a su nuevo contexto. A no ser que sean familiares de 2º grado consanguíneo o mayor no estaría dispuesto” (estudiante de Psicología).

Los datos de esta investigación muestran un alto porcentaje de personas convencidas de que las visitas son algo conveniente y fundamental para el desarrollo del niño, pero a la vez muestran que, a pesar de contemplar las visitas y el contacto como algo que puede llegar a ser beneficioso para el niño, no lo verían como algo conveniente. Este planteamiento indica otro aspecto que debe ser abordado cuando se informa sobre el acogimiento familiar y que ha de trabajarse, de manera más profunda, en la formación de estas familias.

Además de dotar de herramientas para el acogimiento, la formación ha de servir para que las familias sean conscientes de los retos a los que deberán dar respuesta. Otras ventajas radican en la posibilidad de que las familias conozcan y mantengan contacto con otras familias que se encuentran en su misma situación, así como sentirse apoyadas profesionalmente. Compartir experiencias y preocupaciones con otras familias les permitirá constatar que muchas de las situaciones presentes en su caso son comunes a otras familias, lo que les ayudará a normalizar la situación y poder compartir consejos que les han sido de utilidad (Luke y Sebba, 2013).

En cuanto a los medios de difusión, información y captación en acogimiento familiar destaca el bajo porcentaje de la muestra que nunca ha recibido información sobre acogimiento familiar, cuestión que sería interesante analizar en otros estudios con el fin de conocer la calidad y asimilación de dicha información, pues como se ha recogido aún se sigue detectando cierta confusión, especialmente en contraposición con la adopción.

Si se analizan los medios a través de los cuales se ha recibido dicha información, se observa que el de mayor alcance son los propios familiares y conocidos, lo que está en consonancia con diversos estudios llevados a cabo (Clarke, 2006; McHugh et al., 2004; Triseliotis et al., 2000), más aún cuando esos familiares y conocidos han tenido experiencias positivas en acogimiento familiar.

Aparte del innegable papel que juegan los medios de comunicación e Internet, los datos aportados muestran dos realidades contrapuestas. Por un lado, permiten identificar la Universidad como una potencial fuente de información, y por otro, sitúan las campañas a pie de calle como la opción que menos ha contribuido a informar. Estos resultados llevan a reflexionar sobre dónde se están invirtiendo los esfuerzos, ya que las campañas a pie de calle continúan ejerciendo un papel protagonista en muchas ocasiones, frente a posibles escenarios para explorar como el ámbito universitario. A modo de ejemplo, diferentes estudios (Del Valle et al., 2008; López et al., 2010a; Salas et al., 2009) encontraron que los acogedores suelen tener estudios superiores, lo que sitúa al alumnado universitario como una población diana sobre la que diseñar campañas de difusión y captación, en las cuales la propia Universidad puede desempeñar un papel clave.

En consonancia, y de cara al diseño de estas campañas, es importante conocer el

medio de difusión y captación que consideran más adecuado. Igual que ocurría con los medios de información, las campañas a pie de calle se sitúan en el último lugar, valorando la necesidad de conjugar el trabajo a través de los medios de comunicación e Internet como primera opción, las campañas por parte de las administraciones públicas como segunda (a través de las cuales la Universidad puede ejercer su función social), y la experiencia aportada por familias que ya son acogedoras como tercera opción.

Respecto a este último medio de captación, es primordial que las familias que ya son acogedoras se impliquen en las estrategias de captación y sensibilización (McHugh et al., 2004), así como en la formación y apoyo a las familias acogedoras que comienzan el proceso (Jarmon, Mathieson, Clarke, Mc Culloch, y Lazear, 2000). De igual modo, las familias que acogen pueden contribuir en gran medida a llegar a determinados sectores de la comunidad con mayor facilidad: contextos educativos, empresas donde trabajan, asociaciones a las que pertenecen, etc. (Clarke, 2010). Al preguntar concretamente sobre cómo o a través de qué medios creen que se podría aumentar la captación de familias de acogida se obtuvieron respuestas como estas:

“Haciendo más campañas publicitarias, creo que aún es un tema que desconoce mucha gente. Deberían existir más organismos y asociaciones que apoyaran esta causa” (estudiante de Traducción e Interpretación).

“...no veo que haya información ninguna sobre estos temas. Creo que campañas publicitarias por redes sociales y/o televisión ayudarían mucho a que el número de familias de acogida aumentase” (estudiante de Terapia Ocupacional).

En relación a las campañas, la información aportada también identifica dos posibles objetivos que se deben cubrir; el conocimiento de la existencia y el trabajo de las ICIFs, y el propio procedimiento que hay que realizar en caso

de acoger, pues se concluye que existe un alto porcentaje de personas que no sabrían ni dónde acudir (instituciones) ni qué hacer (procedimiento).

Para finalizar, no podemos dejar de mencionar las aportaciones más destacadas de este trabajo, donde los datos expuestos permiten conocer la predisposición del alumnado universitario al acogimiento familiar, lo que puede ayudar a complementar las bases de las campañas de captación y difusión, e incluso la propia formación de las familias. Tomando como referencia otro estudio similar (Cosano, 2004), destaca que el alumnado universitario presenta una tasa menor de rechazo a la idea de acoger frente a la población general, lo que puede estar indicando, nuevamente, una mayor predisposición al acogimiento en este sector de la población. Concretamente, y concluyendo con los resultados de nuestro estudio, de cara a las campañas de captación y para favorecer los procesos de acogimiento, si se busca identificar el perfil más predispuesto a acoger, quedaría configurado por una mujer, de entre 24 y 30 años, y perteneciente a las titulaciones de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M.C. (2005). Las prácticas educativas en el ámbito familiar. En L.M. Naya Garmendia y P. Dávila Balsera (Eds.). *La infancia en la historia: espacios y representaciones* (pp. 73-82). San Sebastián: Erein.
- Amorós, P., Palacios, J., Fuentes, N., León, E. y Mesas, A. (2003). *Familias Canguro. Una experiencia de protección a la infancia*. Barcelona: Fundació "La Caixa".
- Bernedo, I.M. (2004). *Adolescentes acogidos por sus abuelos: Relaciones familiares y problemas de conducta*. Tesis doctoral. Publicado por el servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga (SPICUM). Málaga: Universidad de Málaga.
- Bernedo, I.M., Fuentes, M.J., Salas, M. y García, M.A. (2013). Acogimiento familiar de urgencia: resultados e implicaciones. *Cuadernos de Trabajo Social*, 26 (2), 315-325.
doi:
dx.doi.org/10.5209/rev_CUTS.2013.v26.n.2.41332
- Bernedo, I.M., Salas, M., Fuentes, M.J. y García, M.A. (2014). Foster children's behavior problems and impulsivity in the family and school context. *Children and Youth Services Review*, 42, 43-49. doi: 10.1016/j.childyouth.2014.03.022
- Bernedo, I.M. y Urbano Contreras, A. (2014). *Instrumentos de evaluación sobre la percepción, predisposición y conocimiento sobre acogimiento familiar del alumnado universitario de Málaga*. Huelva: Congreso Internacional Infancia en Contextos de Riesgo.
- BOE núm. 94 de 20 de abril de 1995. Ley Orgánica 1/1995 de 27 de Enero de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.
- BOCG. núm. 545 de 17 de noviembre de 2010, Informe de la Comisión Especial de Estudio del Senado sobre la Problemática de la Adopción Nacional y Otros Temas Afines. Boletín Oficial de las Cortes Generales.
- BOJA núm. 53 de 12 de mayo de 1998. Ley 1/1998, de 20 de abril, de los derechos y la atención al menor.
- Bravo, A. y Del Valle, J. (2009). Crisis y revisión del acogimiento residencial: su papel en la protección infantil. *Papeles del psicólogo*, 30 (1), 42-52.
- Cárdenas Castro, M. y Arancibia Martini, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G*Power: Complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & Sociedad*, 5 (2), 210-224.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science* (2ª ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clarke, H. (2006). *Improving Effectiveness in Foster Care Recruitment*. London: The Fostering Network.
- Clarke, H. (2010). *Recruiting the foster care workforce of the future. A guide for fostering services*. London: The Fostering Network.

- Corder, G.W. y Foreman, D.I. (2009). *Nonparametric statistics for non-statisticians: a step-by-step approach*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Cortés, A., Díaz, J. A., Rivera, M., Muñoz, A. y Grupo de Trabajo de la SEPS (2012). *Salud de los niños atendidos por el sistema de protección a la infancia: Acogimiento Residencial, Acogimiento Familiar y Adopción. Guía para profesionales sanitarios y acogedores*. Sociedad Española de Pediatría Social.
- Cosano, F. (2004). El acogimiento familiar como medida de protección y bienestar de los menores. Análisis del grado de información, opinión y actitudes. En J. Blanco y J.L. Malagón (Eds.), *Actas II Congreso de Escuelas Universitarias de Trabajo Social en Andalucía: La realidad social andaluza a debate* (pp. 103-112). Sevilla: Empresa de Servicios Sociales e Intervención Social Mano a Mano, S. L.
- Dale, N., Baker, A.J.L., Anastasio, E. y Purcell, J. (2007). Characteristics of Children in Residential Treatment in New York State. *Child Welfare*, 86 (1), 5-27.
- Del Valle, J.F., Álvarez-Baz, E. y Bravo, A. (2002). Acogimiento en familia extensa. Perfil descriptivo y evaluación de necesidades en una muestra del Principado de Asturias. *Bienestar y Protección Infantil*, 1 (1), 34-56.
- Del Valle, J.F., López, M., Montserrat, C. y Bravo, A. (2008). *El acogimiento familiar en España. Una evaluación de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Dirección General de Servicios para la Familia y la Infancia (2011). *Boletín de Datos Estadísticos de Medidas de Protección a la Infancia*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Estévez, E., Jiménez, T. y Musitu, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación (3ª ed.)*. México: Mc Graw-Hill.
- Jarmon, B., Mathieson, S., Clarke, L., Mc Culloch, J.D. y Lazear, R. (2000). *Florida Foster Care Recruitment and Retention: Perspectives of Stakeholders on the Critical Factors Affecting Recruitment and Retention of Foster Parents*. Florida: Department of Child and Families.
- Jiménez, P. (2003) *¿Qué piensan los granadinos sobre la figura del acogimiento familiar permanente y simple de menores?* Granada: Aldaima (Entidad Colaboradora para la Integración Familiar). Extraído el 5 de febrero de 2015 de: <http://www.anel.org.es/aldaima/Resultados.pdf>
- Jiménez, J.M. y Palacios, J. (2008). *El acogimiento familiar en Andalucía. Procesos familiares, perfiles personales*. Granada: Junta de Andalucía. Consejería para la Igualdad y Bienestar Social.
- León, E. (2012). *La reunificación familiar tras el acogimiento: una aproximación psicosocial desde la perspectiva de niños y niñas, familias biológicas y familias de acogida*. Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- López, M., Del Valle, J.F. y Bravo, A. (2010b). Estrategias para la captación de familias acogedoras. *Papeles del Psicólogo*, 31 (3), 289-295.
- López, M., Montserrat, C., Del Valle, J. y Bravo, A. (2010a). El acogimiento en familia ajena en España. Una evaluación de la práctica y sus resultados. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 269-280. doi: 10.1174/021037010791114616
- Luke, N. y Sebba, J. (2013). *Supporting each other: An International Literature Review on Peer Contact Between Foster Carers*. Oxford: Rees Centre for Research in Fostering and Education, University of Oxford. Extraído el 5 de julio de: <http://reescentre.education.ox.ac.uk/wordpress/wp-content/uploads/2013/02/Rees-Centre-peer-support-review.pdf>
- McHugh, M., McNab, J., Smyth, C., Chalmers, J., Siminski, P. y Saunders, P. (2004). *The Availability of Foster Carers Final Report*. Sydney: NSW Department of Community Services.
- Palacios, J. (2009). La adopción como intervención y la intervención en adopción. *Papeles del Psicólogo*, 30 (1), 53-62.
- Palacios, J. y Amorós, P. (2006). Recent changes in adoption and fostering in Spain. *British Journal of Social Work*, 36 (6), 921-935. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/bjsw/bch363>
- Rodríguez, M.F. y Morell, J.M. (2012). Introducción: Acogimiento y Adopción: Retos e Implicaciones para el Futuro. *Clínica y Salud*, 23 (3), 199-204. doi: <http://dx.doi.org/10.5093/cl2012a12>

Salas, M.D., Fuentes, M.J., Bernedo, I.M.,
García-Martín, M.A. y Camacho, S.
(2009). Acogimiento en familia ajena y
visitas de los menores con sus padres
biológicos. *Escritos de Psicología*, 2 (2),
35-42.

Salas, M.D., Fuentes, M.J., Bernedo, I.M. y
García-Martín, M.A. (2014). Contact visits
between foster children and their birth
family: The views of foster children, foster

parents and social workers. *Child &
Family Social Work*. doi:
10.1111/cfs.12163

Scott, A. y Duncan, C. (2013). *Adoption and
fostering: understanding motivations and
barriers*. Manchester: Department for
Education of United Kingdom.

Triseliotis, J., Borland, M. y Hill, M. (2000).
Delivering foster care. London: BAAF.

ARTÍCULO ORIGINAL

Competencia tecnológica y trabajo colaborativo en las prácticas curriculares del Grado en Pedagogía en la Universidad de Murcia

Antonia Cascales Martínez
antonia.cascales@um.es

María José Martínez Segura
mjmarti@um.es

María Ángeles Gomariz Vicente
magovi@um.es

Universidad de Murcia

RESUMEN. En este trabajo presentamos resultados obtenidos en un proyecto de innovación en la asignatura de Prácticas Externas II del Grado en Pedagogía, con el que se ha incidido en el desarrollo de la competencia tecnológica a través del trabajo colaborativo, elaborando un catálogo de centros de prácticas y mostrando actuaciones realizadas en los mismos durante las prácticas. En la implementación de este proyecto, el Aula Virtual de la Asignatura de Prácticas Externas II ha desempeñado un papel muy importante. En este entorno virtual se ha desarrollado el trabajo colaborativo y la evaluación formativa. Los resultados obtenidos proceden de un cuestionario aplicado a las estudiantes, al inicio y al final de la experiencia, y nos permitió conocer la percepción que tenían sobre su conocimiento y uso de las TIC. También se analizaron las producciones en formato electrónico (sobre el centro de prácticas y una actuación desarrollada en el mismo) que las alumnas realizaron en dos momentos diferentes de las prácticas, para ello se utilizó una rúbrica que nos permitió valorar la calidad de los recursos diseñados.

PALABRAS CLAVE. Tecnologías de la Información y la Comunicación, Competencia Tecnológica, Prácticas Curriculares, Trabajo Colaborativo, Aula virtual, Web 2.0

Technological Ability and Collaborative Work in Curriculum Practice of Pedagogical Degree at Murcia University

ABSTRACT. In this work we show the results we got in an innovation project in Curriculum Practices subject of Pedagogy Degree. This work affected to development of technological ability through collaborative work. This way we prepared a practice institutions index and showed activities achieved by students during practice time. For implement this project we used the Virtual Classroom of the Subject, it has played an important role. At this virtual environment it was developed the collaborative work and the continuous assessment. The results were come from a questionnaire to the students, which was applied at the beginning and at the end of the experience and it allowed us to know the students perception that they had on their knowledge and use of the ICT. The productions with electronic format made by students were analyzed too. These productions were made, at two different moments, first they worked about institution description and then about a project made in this reality. For valued these student productions we used a scale.

KEY WORDS. Information Communication Technology, Technological Ability, Curriculum Practice, Collaborative Work, Web 2.0

Fecha de recepción 22/02/2013
Fecha de aceptación 08/01/2016
Dirección de contacto:
Antonia Cascales Martínez
Departamento de Métodos de Investigación
y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación. Universidad de Murcia
Campus de Espinardo
30100 MURCIA

1. INTRODUCCIÓN

Los estudiantes universitarios han evolucionado en la medida que han irrumpido las tecnologías en la sociedad (Gisbert y Esteve, 2011; Oblinger y Oblinger, 2005; Prensky, 2001; Tapscott, 1998). En la actualidad, en las universidades, nos encontramos ante nativos digitales (Prensky, 2001), que evidentemente gozan de destrezas y aptitudes, en relación a las tecnologías, distintas a las generaciones precedentes puesto que han convivido desde su infancia con videojuegos, ordenadores, teléfonos móviles, internet... Distintos autores han estudiado las particularidades y perspectivas de estos estudiantes aportando diferentes apelativos y enfoques entre los que destacan la *capacidad de comunicación* y la *necesidad de estar conectados*, la *inmediatez* y la *multitarea*, su *carácter social* o su *aprendizaje experimental* (Jorgensen, 2003; McCrindle, 2006; Selwyn, 2009; Tapscott, 1998; Tapscott y Williams, 2009; Veen, 2003). A pesar de todo ello, White (2013) matiza que los rasgos particulares de los individuos, en relación a la tecnología, no tienen que ver tanto con su edad ni con sus características generacionales, sino más bien con el acercamiento que éstos hacen a las TIC. Asimismo, algunos estudios (Bennett, Maton y Kervin, 2008; Salaway, Caruso y Nelson, 2008; Valtonen, Pontinen, Kukkonen, Patrick, Vaisanen y Hacklin, 2011; Waycott, Bennett, Kennedy, Dalgarno y Gray, 2010) nos permiten afirmar que no existen evidencias de que el hecho de *haber nacido en la era digital* implique que los sujetos transfieran

las habilidades tecnológicas adquiridas a sus habilidades para el aprendizaje ni para los procesos formativos en términos de aprendizaje.

Por otra parte, las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en adelante TIC, se definen como el conjunto de tecnologías que permiten la adquisición, producción, almacenamiento, tratamiento, transmisión, registro y presentación de información, en formato de sonido, imágenes y datos (García-Valcarcel, 2003). Las TIC han permitido crear una configuración distinta (Soto Carballo, 2007), estableciendo entornos simbólicos que pueden ser utilizados para planificar, regular y orientar las actividades propias y ajenas, introduciendo modificaciones importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien es incuestionable su considerable potencial y lo que supone para el desarrollo de la docencia, la gestión y la investigación, también representa un reto para los estudiantes, ya que va más allá de un cambio de herramientas, e implica una nueva concepción hacia un modelo colaborativo y de trabajo conjunto.

Las tendencias fundamentales relativas a las TIC en la Educación Superior para el periodo 2010-2015, según el *Informe Horizon* (García, López, Johnson, Smith, Levine y Haywood, 2010) se resumen en las siguientes directrices:

- El conocimiento se genera a medida que se produce, distribuye y reutiliza.
- Las TIC están presentes en la forma de trabajar, colaborar, comunicarnos y seguir avanzando, siendo un medio tanto para docentes como para alumnos en la medida que se eliminan las dudas sobre las mismas, y evolucionan como universales y transparentes dentro del proceso educativo.
- El entorno de aprendizaje se desarrolla hacia espacios comunitarios, interdisciplinarios y virtuales.

Las mencionadas tendencias, ubicadas en el contexto universitario, implican que desde hace años se hayan diseñado y sigan diseñando políticas y proyectos académicos que confieren un papel significativo a las TIC (Dede, 2005), siendo un ejemplo generalizable en todas ellas las aulas virtuales y el trabajo virtual que en ellas se desarrolla. En esta línea, Townsend (1998) define el trabajo virtual como la dispersión de los usuarios que articulan el uso de las TIC para llevar a cabo una tarea. Así entendemos la colaboración virtual como la ayuda de las TIC para grupos geográficamente dispersos con muy poca o ninguna comunicación real. Mediante la creación de un espacio de trabajo de colaboración virtual, las organizaciones también pueden darse cuenta de la sinergia competitiva del trabajo en equipo, así como explotar los beneficios de las TIC (Harasim, 1993; Kock, 2000). De igual modo, Cabero (2007) afirma que la creación de espacios virtuales colaborativos puede constituir una estrategia de aprendizaje para la educación en la que grupos de trabajo intercambian sus investigaciones aprendiendo a trabajar de manera productiva con el recurso de las nuevas tecnologías.

En este contexto, consideramos que el uso de recursos y aplicaciones TIC que proporciona el Aula Virtual, unido a otros recursos y aplicaciones propias y de la Web 2.0, puede favorecer el desarrollo de los procesos formativos en los estudiantes de la asignatura Prácticas Externas II del Grado en Pedagogía de la Universidad de Murcia.

2. RECURSOS TIC Y PRÁCTICAS EXTERNAS

Partimos de utilización de las plataformas y aulas virtuales, entendidas como espacios virtuales de aprendizaje que integran las herramientas y recursos necesarios para gestionar los programas y

recursos de formación a través de Internet. En este sentido, De Benito (2002) habla sobre las posibilidades tecnológicas y pedagógicas que ofrecen las herramientas virtuales y propone que la utilidad de dichas plataformas, debe ser analizada y valorada desde concepciones psicodidácticas que permitan su evaluación desde criterios específicamente educativos.

Estas plataformas, siguiendo a Collis (2002), permiten alcanzar habilidades y competencias en la formación continua de las personas, asociadas a una transformación relativa al tiempo y al espacio formativo. El *tiempo de formación* está cada vez menos definido, puede darse a cualquier hora y también en cualquier lugar. El *espacio formativo* también posee una mayor flexibilidad, pudiendo formarse en cualquier lugar. Las posibilidades formativas de los *foros virtuales* a través de estrategias de aprendizaje colaborativo son cada vez más populares y por tanto su utilización es mayor. Y finalmente, el desarrollo de *contenidos* en red está alcanzando a prácticamente todos los niveles educativos y a todas las modalidades formativas.

Centrándonos en la Universidad de Murcia, y más concretamente en la Facultad de Educación, actualmente se trabaja con la plataforma virtual institucional (SAKAI) concretamente desde el curso 2011/2012. La aplicación SAKAI, sobre la que está el Aula Virtual de la Universidad de Murcia, es una herramienta de software libre, desarrollada en java y distribuida en forma de binarios, archivos listos para su despliegue y puesta en marcha, o también en forma de código fuente, código que es necesario compilar para poder usarla. Fragmenta sus aplicaciones en cuatro categorías: *herramientas generales de colaboración, de enseñanza-aprendizaje, administrativas, y de portafolios*. En el Aula Virtual de la Universidad de Murcia sólo se trabaja en

tres de ellas, recogidas en la Tabla 1. Aquí se muestran los tipos de herramientas más

característicos que incluye:

Funcionalidad	Tipos de herramientas
Generales	<p>Anuncios: Publicar información actual, en el sitio. Recursos: Publicar, almacenar y organizar el material relacionado con el sitio. Orla: Ver una lista de los participantes del sitio y sus imágenes Wiki: Crear y editar contenido para la Web colaborativa. Blog: Proporciona la capacidad de blogs para su clase. Calendario: Mantiene los plazos, actividades y eventos relacionados con el sitio. Chat: Participar en conversaciones en tiempo real con los participantes del sitio. Foro: Crear, moderar y gestionar temas de discusión y grupos dentro de un curso y enviar mensajes privados a los participantes del sitio. Página Web: Acceso a páginas Web externas al sitio. Noticias: Muestra noticias personalizadas a partir de fuentes dinámicas, en línea a través de RSS</p>
Enseñanza-aprendizaje	<p>Guías Docentes: Publica un esquema resumen de los requisitos del curso. Creador de Lecciones: Crea y publica en línea las secuencias de aprendizaje. Asignaciones: Crea y califica tareas en línea y fuera de línea. Recursos: Comparte archivos en privado con los participantes del sitio. Calificaciones: Calcula, almacena y distribuye información a los estudiantes de sus notas. Pruebas y Cuestionarios: Crea y gestiona las evaluaciones en línea</p>
Administrativas	<p>Cuentas: Administra la información básica de usuarios y sus contraseñas. Miembros: Ve y modifica los usuarios de un curso. Configuración de la Web: Crea nuevos sitios, modifica los sitios que el usuario posee. Editor del sitio: Cambia la estructura, el contenido o la pertenencia de un sitio. Información de Secciones: Administra las secciones de un sitio del curso. Súper Usuario: Suplanta la identidad de otro usuario en el sistema para la solución de problemas y soporte. Editor de perfiles: Administra roles y permisos. En línea: Vigila el servidor y el uso del sistema.</p>

Tabla 1. Tipos de herramientas que contiene el Aula Virtual de la Universidad de Murcia

A la vista de la descripción realizada, queda patente que estos entornos virtuales de aprendizaje, en este caso el Aula Virtual de la Universidad de Murcia, promueven una sucesión de posibilidades para procesos de colaboración, donde los alumnos generan conocimiento de forma activa formulando ideas por escrito que son compartidas y construidas a partir de las reacciones y respuestas de los demás (Resnick, 2002). Si bien estos entornos de aprendizaje no son únicos, sino que fuera de ellos también existen multitud de recursos, herramientas y aplicaciones que hacen posible generar conocimiento, y ello queda recogido en lo que se ha convenido en llamar Web 2.0.

La *Web 2.0* definida como una biblioteca universal, un mercado global, un

gigantesco puzzle de piezas informativas conectadas hipertextualmente, una plaza pública de encuentro y comunicación de personas que forman comunidades sociales, es un espacio donde se recompensa la comunicación multimedia y audiovisual, así como la diversidad de entornos virtuales interactivos (Area y Ribeiro, 2012). Por lo tanto pone al servicio de todos los usuarios toda una suerte de aplicaciones, herramientas y recursos que exceden el ámbito educativo formal, pero a su vez le permiten complementarlo con las diferentes propuestas educativas no formales.

En la Universidad de Murcia se han hecho investigaciones relevantes sobre el uso de la tutoría electrónica por parte de la comunidad universitaria (Arnaiz, 2012), si

bien entendemos que estos entornos deben ir más allá del uso de la tutoría electrónica. Es más, ante la avalancha que ha supuesto la Web 2.0, se debe seguir investigando en este campo. En otros trabajos de este mismo contexto universitario (Arnaldos, Faura, Lafuente, López, Silva y Ruiz, 2015) se concluye que las plataformas virtuales están permitiendo la transformación del método de enseñanza y propician una docencia virtual, activa, participativa y colaborativa. Por otra parte, y en relación con el desarrollo de las prácticas externas, encontramos trabajos como el de Martínez, Estrany, Conde e Inaraja (2014) en el que se realiza el seguimiento, la tutorización y la evaluación de las mencionadas prácticas a través de una plataforma virtual que favorece el trabajo colaborativo.

Es en este contexto donde se plantea la presente investigación, cimentado en el trabajo desarrollado en la asignatura Prácticas Externas II del Grado en Pedagogía, y completado con el trabajo

colaborativo y semipresencial. Pretendemos, en primer lugar, evaluar las destrezas y aptitudes de los alumnos participantes en este proyecto. Seguidamente, aumentar el conocimiento y uso de las TIC, haciendo uso de las herramientas propias del Aula Virtual como de otras procedentes de la Web 2.0. Y todo ello en el contexto de las tareas propuestas en la citada asignatura, de manera que los alumnos puedan compartir las realidades descubiertas en sus centros con el resto de compañeros, realizando una presentación de las mismas. Y por otro lado, puedan mostrar una de las tareas realizadas durante su período de prácticas a sus compañeros, para lo que se les pide que realicen un mural virtual o un mapa conceptual. Así, realizando un uso de las TIC, serán capaces de seleccionar la información, exponiéndola de un modo adecuado y con la posibilidad de conocer y valorar los trabajos que han realizado el resto de sus compañeros; por lo tanto desarrollarán su competencia digital (Figura 1).

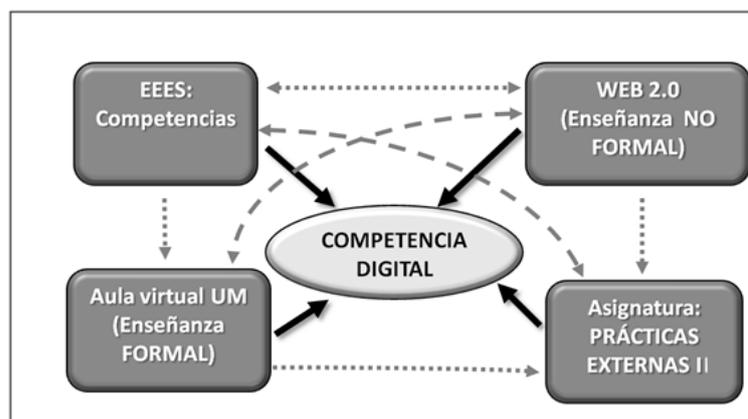


Figura 1. Desarrollo de la Competencia Digital en esta investigación (Elaboración propia)

Si atendemos al diseño de la asignatura de Prácticas Externas II del

Grado en Pedagogía, en la Guía Docente de la asignatura, podemos encontrar entre

las competencias transversales la CTU 3 y CTU 6 (ver Tabla 2), sobre las cuales

hemos asentado este trabajo.

Competencias Transversales	Resultados de aprendizaje
CTU 3: Ser capaz de gestionar la información y el conocimiento en su ámbito disciplinar, incluyendo saber utilizar como usuario las herramientas básicas en TIC.	RA1. <i>Mostrar habilidades de acceso y gestión de la información.</i>
	RA2. <i>Utilizar las TIC para la presentación de trabajos escritos.</i>
CTU 6: Capacidad para trabajar en equipo y para relacionarse con otras personas del mismo o distinto ámbito profesional.	RA1. <i>Resolver problemas y tomar decisiones mediante el diálogo, la argumentación, la negociación y el consenso con sus compañeros.</i>
	RA2. <i>Mostrar habilidades comunicativas y sociales para el trabajo en grupo.</i>

Tabla 2. Extracto de la Guía Docente de la asignatura de Prácticas Externas II del Grado en Pedagogía (Universidad de Murcia)

3. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio ha sido *comprobar si se produce un desarrollo de la competencia tecnológica fomentando el uso de recursos y aplicaciones TIC en el Aula Virtual, con recursos y aplicaciones propias y de la Web 2.0, en los procesos formativos de los estudiantes en la asignatura Prácticas Externas II del Grado en Pedagogía.* Dicho objetivo se concreta y especifica en los siguientes *objetivos específicos*:

1. Determinar el grado de conocimiento que los estudiantes poseen respecto a los recursos y aplicaciones TIC.

1.1. Comprobar si se ha producido una mejora tras el desarrollo del proyecto.

2. Obtener información acerca del uso que los estudiantes hacen de los recursos y aplicaciones TIC, en sus estudios universitarios.

2.1 Establecer la frecuencia de uso de algunos recursos TIC.

2.2. Determinar los criterios de elección de los recursos TIC.

2.3. Comprobar si se ha incrementado el uso de software libre tras la investigación.

3. Obtener información acerca del aprendizaje y manejo de los recursos TIC utilizados.

3.1. Conocer el grado de autonomía de los estudiantes en el manejo de los recursos TIC.

3.2. Determinar qué medida usan tutoriales para aprender a manejar los recursos.

En el apartado de resultados daremos cuenta del grado de consecución de cada uno de los objetivos propuestos.

4. MÉTODO

La intervención sobre la realidad educativa y social es compleja y variada (Lara, 2008). Por lo tanto cada proceso de investigación requiere una metodología diferente. La investigación educativa parte

siempre de una situación problemática a la que el investigador no sabe dar respuesta, constituyendo así el problema de investigación, continuando con el desarrollo del proceso de la investigación, a fin de resolver dicho problema. Las tecnologías y el trabajo colaborativo en el desarrollo de las Prácticas Externas en el Grado en Pedagogía, con sus logros, dificultades y recursos es la cuestión fundamental que se aborda en este artículo, como fruto de una investigación más amplia. Para ello, se ha desarrollado una metodología de participación activa, dinámica y comunicativa; por un lado el alumnado universitario ha trabajado de manera cooperativa y constructiva acorde con sus pensamientos, a la vez que el equipo docente implicado ha comunicado los datos arrojados en esta investigación con el fin de trasladarlo a realidades similares, buscando la mejora de las estrategias metodológicas.

El proceso seguido ha sido el siguiente:

a) En un primer momento se pasó a las estudiantes participantes un cuestionario sobre sus conocimientos de las TIC.

b) Seguidamente, las docentes implicadas diseñaron los aspectos que había que trabajar en la asignatura organizados en las siguientes etapas:

Etapa I: *Conocimiento: contexto laboral y recursos y aplicaciones TIC.* En esta etapa distinguimos, por un lado, la identificación y descripción de procesos, programas, necesidades o proyectos... que existen en la Institución donde se realizan las Prácticas Externas. Y por otro, *el análisis de los recursos y aplicaciones TIC de la Web 2.0* que permitan realizar

presentaciones, entre las que sugerimos y destacamos las siguientes: Prezzi, Zoho Show, SlideShare, Animoto, Empressr, Imagemloop, myPlick, Spresent. AuthorStream...

Etapa II: *Funciones que desempeña el profesional de la Pedagogía.* Descripción de las funciones que desempeña el profesional de la Pedagogía dentro del contexto seleccionado.

Etapa III: *Potencialidades y uso de las diferentes aplicaciones.* Revisión de los tutoriales y video-tutoriales sugeridos de cada aplicación y participación tanto en el foro del aula virtual como en foros especializados para resolver posibles dudas o profundizar en las potencialidades de los recursos TIC elegidos.

Etapa IV: *Diseño de materiales digitales para compartir la experiencia de prácticas a través del Aula Virtual.* Realización de cada estudiante de su material y primera publicación en el Aula Virtual de la información que ha elaborado sobre la institución de prácticas a la que ha asistido. De este modo comparte esta información con el resto de compañeros. Se incluyen las aportaciones de los compañeros al trabajo realizado, en el foro del Aula Virtual. Con ello, también las consecuentes mejoras del trabajo realizado por parte del autor, teniendo presentes dichas aportaciones. Y por último la publicación final del trabajo elaborado. Cada alumno elaboró dos trabajos con contenidos y aplicaciones diferentes. Los trabajos y sus correspondientes comentarios se han ido alojando en los hilos creados para este estudio, de forma que para los alumnos estuviese todo organizado y le resultase fácil y visible (véase Figuras 2 y 3).

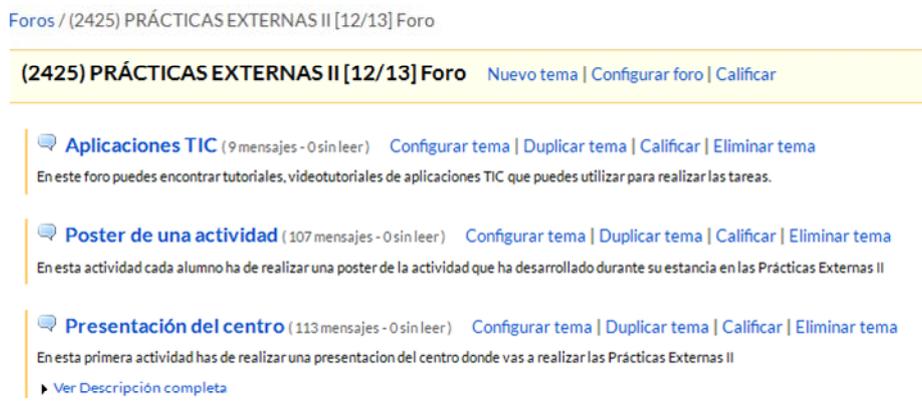


Figura 2. Apartados que configuran el foro

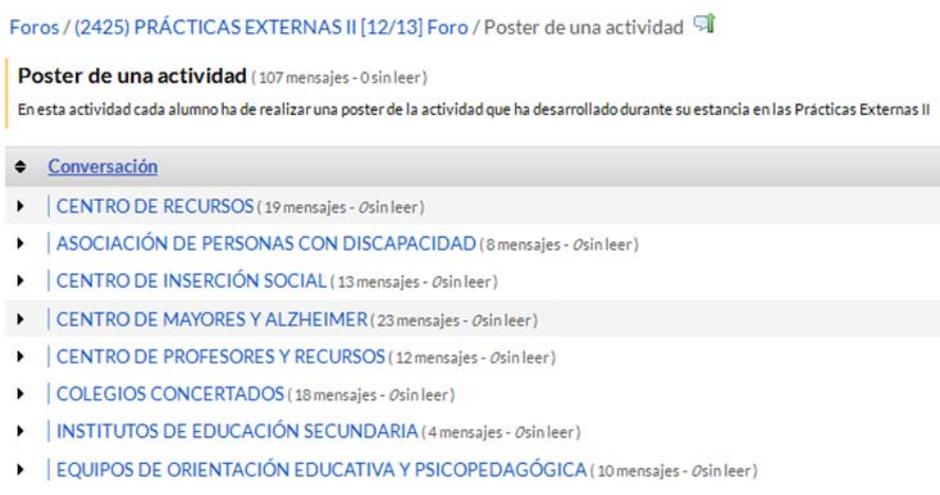


Figura 3. Diferentes hilos de una actividad según la tipología de centros

c) Intercambio de información. Todos los participantes en este estudio fueron conocedores de un amplio y variado número de instituciones en las que puede desarrollar su labor el profesional de la Pedagogía. Y de una variedad de aplicaciones TIC y uso de las mismas.

d) Al concluir el período de prácticas, se pasó a las estudiantes por segunda vez el cuestionario sobre sus conocimientos de TIC. También se evaluaron las producciones realizadas por cada una de ellas mediante una rúbrica.

e) Finalmente, se procedió al análisis cualitativo y cuantitativo (SPSS) con toda la información recopilada.

4.1. Población y muestra

De los 81 estudiantes matriculados el curso del estudio (2013-2013) en la asignatura de Prácticas Externas II del Grado en Pedagogía, se invitó a participar en este proyecto a 15 alumnas, que han sido tuteladas en dicha asignatura por las tres docentes que han desarrollado el proyecto de innovación. Todas las

participantes son alumnas de cuarto curso del Grado en Pedagogía, y tienen menos de 25 años de edad. Once de ellas (73,3%) manifiestan tener una experiencia de entre 3 y 9 años en el manejo y uso de las TIC, mientras que 3 alumnas afirman que su experiencia en TIC es superior a 9 años, y tan sólo una manifiesta tener una breve experiencia en TIC, inferior a 3 años. En ambos cuestionarios, inicial y final, han participado las 15 estudiantes. De igual modo, las mismas estudiantes también participaron en el desarrollo de actividades colaborativas en el Aula Virtual.

N	Sexo		Edad		Experiencia con las TIC		
	M	F	menos de 25 años	más de 25 años	inferior a 3 años	entre 3 y 9 años	superior a 9 años
15	0	15	15	0	1	11	3

Tabla 3. Distribución de los participantes

4.2. Instrumentos

Los diseños de investigación descriptiva se acentúan entre los métodos o diseños para la investigación cuantitativa (Tejedor, 2000), ya que son un tipo de procedimiento en el que el investigador administra un instrumento a una muestra o población de sujetos de estudio para describir actitudes, creencias, opiniones... (Creswell, 2002). En esta investigación el instrumento utilizado para recoger datos es un cuestionario específico para medir las competencias básicas en TIC del alumnado universitario y una rúbrica.

El cuestionario ha sido generado, administrado y evaluado por medio de la herramienta “Encuestas” propia del Aula Virtual de la Universidad de Murcia.

En cuanto al diseño, se trata de un instrumento en soporte digital que, en sí mismo, promueve el uso de las TIC

además de poder realizar, fácilmente, cualquier tipo de modificación si fuese necesaria. Hemos utilizado de modo general la pregunta de respuesta numérica en escala, y para finalizar la respuesta abierta de texto amplio para la demanda de observaciones, si bien la herramienta permite otros tipos de respuesta. Ha sido administrado a los alumnos en el Aula Virtual, si bien se han concertado unas fechas para realizar el mismo. Finalmente, respecto a la evaluación, la misma herramienta del cuestionario del Aula Virtual nos ha permitido agilizar el vaciado de datos. El tratamiento estadístico del formulario en primera instancia ofrece análisis porcentual y generación de gráficos con las frecuencias relativas, que nos aportan una primera visión que define con exactitud hacia dónde ampliar ulteriores análisis estadísticos. Además, de modo complementario, genera una hoja de cálculo, que permite indirectamente el tratamiento de los datos recogidos de

forma más profunda, por medio de paquetes informáticos estadísticos, en nuestro caso hemos utilizado el SPSS v-19.

El cuestionario que utilizamos consta de dos partes (ver Tabla 4). La primera se dedica a los datos de identificación y uso

de las TIC, y en la segunda parte se contienen las cuestiones acerca de la formación específica en TIC y las actitudes hacia las TIC. De esta segunda parte, debemos valorar la competencia tecnológica de nuestro alumnado.

Cuestionario sobre utilización de las TIC.					
1. Sexo:					
<input type="radio"/> <i>H</i> <input type="radio"/> <i>M</i>					
2. Edad:					
<input type="radio"/> <i>25 o menos</i> <input type="radio"/> <i>Más de 25</i>					
3. Experiencia en utilización de las TIC:					
<input type="radio"/> <i>Menos de 3 años</i> <input type="radio"/> <i>3 a 9 años</i> <input type="radio"/> <i>Más de 9 años</i>					
4. Consideras que tus conocimientos a la hora de elegir los recursos y/o aplicaciones son:					
<input type="radio"/> <i>Nulos</i> <input type="radio"/> <i>Elementales</i> <input type="radio"/> <i>Intermedios</i> <input type="radio"/> <i>Excelentes</i>					
5. Normalmente, aprender a utilizar las herramientas y aplicaciones TIC de forma autónoma:					
<input type="radio"/> <i>Nunca</i> <input type="radio"/> <i>Algunas veces</i> <input type="radio"/> <i>Casi siempre</i> <input type="radio"/> <i>Siempre</i>					
6. Has utilizado tutoriales o video-tutoriales para aprender a usar herramientas y aplicaciones TIC:					
<input type="radio"/> <i>Nunca</i> <input type="radio"/> <i>Algunas veces</i> <input type="radio"/> <i>Casi siempre</i> <input type="radio"/> <i>Siempre</i>					
7. Cuál de los siguientes recursos, herramientas y aplicaciones utilizas habitualmente en tus estudios:					
	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Bastantes veces</i>	<i>Siempre</i>
7.1 Comunicación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.2 Aulas y campus virtuales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.3 Editores de texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.4 Editores de presentación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.5 Editores de video	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.6 Editores multimedia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.7 Herramientas de búsqueda de información.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.8 Herramientas de publicación de información.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.9 Herramientas de trabajo colaborativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.10 Redes sociales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. A la hora de elegir un recurso o aplicación TIC, en qué medida tienes presente:					
	<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Bastantes veces</i>	<i>Siempre</i>
8.1 Facilidad de uso	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.2 Se ajusta a las necesidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8.3 Trascendencia científica	<input type="radio"/>				
8.4 Innovación didáctica	<input type="radio"/>				
8.5 Innovación tecnológica	<input type="radio"/>				
8.6 Accesibilidad	<input type="radio"/>				
8.7 Dedicación a recurso o aplicación	<input type="radio"/>				
8.8 Usabilidad	<input type="radio"/>				
<p>9. Habitualmente, utilizas recursos y/o herramientas de software libre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> <i>Nunca</i> <input type="radio"/> <i>Algunas veces</i> <input type="radio"/> <i>Casi siempre</i> <input type="radio"/> <i>Siempre</i> 					
<p>10. Observaciones:</p>					

Tabla 4. Cuestionario sobre Competencias TIC

El cuestionario diseñado para la recogida de información está compuesto por un total de 25 ítems cerrados, 18 de los cuales presentan cinco opciones de respuesta y el resto cuatro opciones. La última cuestión es abierta (observaciones). Los ítems cerrados se agrupan en las siguientes dimensiones o bloques: años de experiencia en utilización de las TIC; conocimientos disponibles para elegir un recurso; grado de autonomía y autoaprendizaje en el manejo de las TIC; nivel de conocimiento de distintos recursos, herramientas y aplicaciones TIC y frecuencia de uso; criterios tenidos en cuenta para elección de recursos TIC; y finalmente, frecuencia de uso de recursos de software libre.

La fiabilidad del cuestionario se ha obtenido a partir del cálculo del coeficiente alpha de Cronbach, ,887, lo que indica que el instrumento posee alta consistencia interna. La validez del instrumento se ha obtenido a partir de una validez de contenido.

Para el desarrollo de la competencia de trabajo colaborativo a través de las TIC

hemos empleado la herramienta *Foros* del Aula Virtual, en la que tanto alumnas como docentes han ido registrando comentarios a cada hilo temático creado previamente, en función de los centros en los que se han realizado las PE II. En conjunto se han contabilizado un total de 220 comentarios a los 23 trabajos presentados, 8 trabajos en la presentación de centros y 15 trabajos que representaban proyectos particulares desarrollados por cada una de las alumnas.

Complementamos los instrumentos de recogida de información mediante la elaboración de una *rúbrica* (Tabla 5), puesto que ofrece una descripción del desempeño del alumno en un aspecto determinado (aprendizajes logrados) a través de un continuo, dando mayor consistencia a los resultados (Condemarin, 2000). Las dimensiones de aprendizaje son las siguientes: *Atractivo y Organización, Información Aportada, Imágenes, Contenido, y Precisión y Esfuerzo*. Y los criterios de corrección: *Excelente, Bueno, Satisfactorio y Requiere Mejoras*.

Categorías	Excelente	Bueno	Satisfactorio	Requiere mejoras
Atractivo y organización	La presentación tiene un formato excepcionalmente atractivo y una información bien organizada.	La presentación tiene un formato atractivo y una información bien organizada.	La presentación tiene una información bien organizada	El formato de la presentación y el material es confuso.
Información aportada	Se expone de manera clara y precisa la información correspondiente a los objetivos de cada actividad.	Se expone de manera clara y precisa la información correspondiente a cada actividad, pero alguna quedo confusa.	La información que se expone queda incompleta ya que no se alude a los objetivos de las actividades.	La información que se expone queda incompleta.
Imágenes	Las imágenes se ajustan muy bien al texto, existiendo una buena combinación de textos y gráficos.	Las imágenes se ajustan bien al texto, pero hay muchas que se desvían del mismo.	Las imágenes se ajustan bien al texto, pero hay muy pocas y el texto se hace pesado de leer.	Las imágenes no se ajustan al texto.
Contenido y precisión	Toda la información recogida en la presentación es correcta.	99-90% de la información recogida en la presentación es correcta.	89-80% de la información recogida en la presentación es correcta.	Menos del 80% la información recogida en la presentación es correcta.
Esfuerzo	El trabajo final demuestra que el alumnos se ha esforzado al máximo.	El trabajo final demuestra que el alumno no ha puesto todo su esfuerzo.	El trabajo final demuestra que faltó esfuerzo.	El trabajo final demuestra que el alumno no puso ningún esfuerzo.

Tabla 5. Rúbrica sobre Competencias TIC

La fiabilidad de la rúbrica se ha obtenido a partir del cálculo del coeficiente *alpha de Cronbach* arrojando un valor de ,789 lo que indica que el instrumento posee una alta consistencia interna. La validez del instrumento se ha obtenido a partir de una validez de contenido.

5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación, exponemos los resultados de los análisis procedentes de la información recogida con el cuestionario de evaluación cumplimentado por los alumnos antes de iniciar la investigación y una vez finalizada. Comenzamos presentando los resultados procedentes de la aplicación de la estadística descriptiva.

Recursos TIC	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
Comunicación			26,7	46,7	26,7
Aulas y campus virtuales		13,3	20,0	13,3	53,3
Editores de texto		6,7	40,0	13,3	40,0
Editores de presentaciones			20,0	40,0	40,0
Editores de vídeo	13,3	46,7	33,3	6,7	
Editores multimedia (gráficos, imágenes, audio, video, presentaciones...)		6,7	40,0	40,0	13,3
Herramientas de búsqueda de información			6,7	40,0	53,3
Herramientas de publicación de información		40,0	40,0	13,3	6,7
Herramientas de trabajo colaborativo	6,7	13,3	46,7	26,7	6,7
Redes Sociales		6,7	46,7	26,7	20,0

Tabla 6. Porcentaje de uso de recursos, herramientas y aplicaciones TIC en los estudios

En general, en sus estudios, la Tabla 6 muestra que una gran parte de las estudiantes participantes afirman usar *Siempre* o *Bastantes veces* los recursos *Herramientas de Búsqueda de Información* (9,3%), *Editores de Presentaciones* (80%), *Recursos para la Comunicación* (73,4%), y

el *Aula Virtual* (66,6%), seguidos en idéntica proporción (53,3%) por *Editores de Texto* y *Editores Multimedia*. En el extremo opuesto, aparecen con una baja frecuencia de uso, entre *Nunca* y *Pocas veces* los *Editores de Vídeo* (60%), así como las *Herramientas de Publicación de la Información* (40%).

Recursos TIC	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Bastantes veces	Siempre
Comunicación			6,7	40,0	53,3
Aulas y campus virtuales				60,0	40,0
Editores de texto			20,0	33,3	46,7
Editores de presentaciones			6,7	60,0	33,3
Editores de vídeo	40,0	33,3	6,7	20,0	
Editores multimedia (gráficos, imágenes, audio, vídeo, presentaciones...)		6,7	6,7	60,0	26,7
Herramientas de búsqueda de información	6,7			40,0	53,3
Herramientas de publicación de información	6,7		20,0	40,0	33,3
Herramientas de trabajo colaborativo		6,7	33,3	26,7	33,3
Redes Sociales		20,0	33,3	26,7	20,0

Tabla 7. Porcentaje de uso de recursos, herramientas y aplicaciones TIC en la asignatura de PE II

En concreto, la Tabla 7 refleja que durante la asignatura de Prácticas Externas II, la mayor parte de las estudiantes participantes opina que ha usado *Siempre* o *Bastantes veces* los siguientes recursos: *Aula Virtual* (100%), *Recursos para la Comunicación* (93,3%), *Editores de Presentaciones* (93,3%), *Herramientas de Búsqueda de Información* (93,3%), *Editores Multimedia* (86,7%), *Editores de Texto* (80%), *Herramientas de Publicación de Información* (73,3%), *Herramientas de Trabajo Colaborativo* (60%). Sin embargo, las participantes señalan que han usado *Nunca* o *Pocas veces* *Editores de Vídeo* (73,3%) y *Redes Sociales* (20%).

Seguidamente, presentamos los cálculos inferenciales para los que se ha

recurrido a la estadística no paramétrica, dado que para ninguna de las muestras se cumplen las condiciones necesarias para poder aplicar la estadística paramétrica (Pardo, 2005).

Tal y como nos muestra la Tabla 8, respecto al *grado de conocimiento del alumnado sobre recursos TIC*, podemos apreciar que las medias de las variables medidas después de la intervención son superiores a las medidas antes de la intervención. Para determinar si las diferencias que existen entre ambas medidas (pre y post) son significativas, aplicamos la Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon (Tabla 9).

Conocimiento de recursos TIC	Momento	Media	Desviación típica
<i>Conocimientos para elegir un recurso o aplicación TIC.</i>	<i>Pre</i>	2,33	,488
	<i>Post</i>	3,27	,458
<i>Aprender a utilizar herramientas y aplicaciones TIC de forma autónoma.</i>	<i>Pre</i>	2,40	,737
	<i>Post</i>	3,33	,617
<i>Utilización de tutoriales o video tutoriales para aprender a usar herramientas o aplicaciones TIC.</i>	<i>Pre</i>	1,73	,799
	<i>Post</i>	2,87	,834
<i>Utilización de recursos o herramientas de software libre.</i>	<i>Pre</i>	2,07	,475
	<i>Post</i>	2,79	,893

Tabla 8. Grado de conocimiento del alumnado sobre recursos TIC, antes y después del proyecto. Estadísticos descriptivos

	<i>Conocimientos para elegir un recurso o aplicación TIC.</i> Pre – Post	<i>Aprender a utilizar herramientas y aplicaciones TIC de forma autónoma.</i> Pre – Post	<i>Utilización de tutoriales o video tutoriales para aprender a usar herramientas o aplicaciones TIC.</i> Pre – Post	<i>Utilización de recursos o herramientas de software libre.</i> Pre – Post
Z	-3,276	-2,379	-3,169	-2,332
α	,001*	,017*	,002*	,020*

Tabla 9. Conocimiento del alumnado sobre recursos TIC. Nivel de significación estadística para muestras relacionadas (Wilcoxon)

Podemos afirmar que, de acuerdo a los resultados que muestra la Tabla 9, en todos los pares existen diferencias de medias estadísticamente significativas, presentando una media superior siempre las variables medidas después de desarrollar el Proyecto de Innovación.

Respecto a los recursos y herramientas usadas por las participantes habitualmente, antes y después del Proyecto, la Tabla 10 muestra que las medias de uso antes del proyecto son inferiores en la mayoría de variables, excepto en *Editores de Vídeo*, *Herramientas de Búsqueda de Información* y *Redes Sociales*, en las que son superiores antes del Proyecto.

En la Tabla 11 podemos apreciar que en la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, para muestras relacionadas, la media referida al uso habitual que hacen los estudiantes de los *Recursos para la Comunicación* (4,00) es significativamente inferior ($p= ,038$) a la media del uso que han hecho de esos mismos recursos durante el desarrollo de las tareas propuestas en el Proyecto de Innovación (4,47). Esta tendencia de presencia de diferencias estadísticamente significativas ($p= ,031$) se observa también en las *Herramientas de Publicación de la Información*, cuya media de uso habitual se sitúa en 2,87 frente a 3,93 de media en el uso que las alumnas han hecho de estas herramientas durante el transcurso del Proyecto.

Utilización de recursos TIC	Momento	Media	Desviación típica
<i>Comunicación (correo electrónico, mensajería instantánea, foros, chats, videoconferencias...)</i>	Pre	4,00	,756
	Post	4,47	,640
<i>Aulas y campus virtuales</i>	Pre	4,07	1,163
	Post	4,40	,507
<i>Editores de texto</i>	Pre	3,87	1,060
	Post	4,27	,799
<i>Editores de presentaciones</i>	Pre	4,20	,775
	Post	4,27	,594
<i>Editores de video</i>	Pre	2,33	,816
	Post	2,07	1,163
<i>Editores multimedia (gráficos, imágenes, audio, video, presentaciones...)</i>	Pre	3,60	,828
	Post	4,07	,799
<i>Herramientas de búsqueda de información</i>	Pre	4,47	,640
	Post	4,33	1,047
<i>Herramientas de publicación de información</i>	Pre	2,87	,915
	Post	3,93	1,100
<i>Herramientas de trabajo colaborativo</i>	Pre	3,13	,990
	Post	3,87	,990
<i>Redes Sociales</i>	Pre	3,60	,910
	Post	3,47	1,060

Tabla 10. Recursos, herramientas y aplicaciones utilizadas por el estudiante habitualmente, antes y después del Proyecto. Estadísticos descriptivos

	<i>Comunicación</i> Pre-Post	<i>Aulas y campus virtuales</i> Pre-Post	<i>Editores de texto</i> Pre-Post	<i>Editores de presentaciones</i> Pre-Post	<i>Editores de video</i> Pre-Post	<i>Editores multimedia</i> Pre-Post	<i>Herramientas búsqueda información</i> Pre-Post	<i>Herramientas publicación información</i> Pre-Post	<i>Herramientas de trabajo colaborativo</i> Pre-Post	<i>Redes Sociales</i> Pre-Post
Z	-2,070	-,794	1,418	-,237	-,517	-1,567	-,073	2,163	1,567	-,454
α	,038*	,427	,156	,813	,605	,117	,942	,031*	,117	,650

Tabla 11. Recursos, herramientas y aplicaciones utilizadas por el estudiante antes y después del Proyecto. Nivel de significación estadística para muestras relacionadas (Wilcoxon)

Antes de realizar esta experiencia de innovación los estudiantes se dejaban llevar por la *facilidad de uso* al elegir los recursos tecnológicos que iban a utilizar, o el hecho de que inicialmente se ajustaran a sus necesidades. Después del desarrollo del Proyecto y debido a que han ampliado la

cantidad y variedad de recursos para utilizar, la motivación que les guía en la elección de los recursos también es más variada, teniendo en cuenta aspectos como la *usabilidad*, la *dedicación*, la *innovación tecnológica* y *didáctica*, y su *trascendencia científica*. Estos cambios se pueden apreciar en la Tabla 12.

Criterios para la elección de recursos	Momento	Media	Desviación típica
<i>Facilidad de uso</i>	<i>Pre</i>	4,27	,594
	<i>Post</i>	3,40	,737
<i>Se ajusta a las necesidades</i>	<i>Pre</i>	4,53	,640
	<i>Post</i>	3,87	,640
<i>Trascendencia científica</i>	<i>Pre</i>	2,40	1,121
	<i>Post</i>	3,00	1,648
<i>Innovación didáctica</i>	<i>Pre</i>	3,33	,976
	<i>Post</i>	4,00	1,195
<i>Innovación tecnológica</i>	<i>Pre</i>	2,93	,884
	<i>Post</i>	4,07	1,223
<i>Accesibilidad</i>	<i>Pre</i>	4,20	,561
	<i>Post</i>	4,07	,961
<i>Dedicación al recurso o aplicación</i>	<i>Pre</i>	3,80	,775
	<i>Post</i>	4,27	,799
<i>Usabilidad</i>	<i>Pre</i>	3,87	,640
	<i>Post</i>	4,33	,724

Tabla 12. Criterios de elección de recursos TIC, antes y después del Proyecto. Estadísticos descriptivos

Antes de realizar esta experiencia de innovación los estudiantes se dejaban llevar por la *facilidad de uso* al elegir los recursos tecnológicos que iban a utilizar, o el hecho de que inicialmente se ajustaran a sus necesidades. Después del desarrollo del Proyecto y debido a que han ampliado la

cantidad y variedad de recursos para utilizar, la motivación que les guía en la elección de los recursos también es más variada, teniendo en cuenta aspectos como la *usabilidad*, la *dedicación*, la *innovación tecnológica* y *didáctica*, y su *trascendencia científica*. Estos cambios se pueden apreciar en la Tabla 12.

	Facilidad de uso Pre-Post	Se ajusta a las necesidades Pre-Post	Trascendencia a científica Pre-Post	Innovación didáctica Pre-Post	Innovación tecnológica Pre-Post	Accesibilidad Pre-Post	Dedicación al recurso y/o aplicación Pre-Post	Usabilidad Pre-Post
Z	-2,653	-2,673	-1,238	-1,533	-2,266	-,587	-1,567	-1,706
α	,008*	,008*	,216	,125	,023*	,557	,117	,088

Tabla 13. Criterios de elección de recursos TIC, antes y después del Proyecto. Nivel de significación estadística para muestras relacionadas (Wilcoxon)

En relación a los criterios para la elección de recursos TIC que tienen en cuenta las participantes, la prueba de rangos con signo de Wilcoxon (Tabla 13) nos muestra la presencia de diferencias estadísticamente significativas en las medias de tres de los criterios evaluados. La media referida a *Facilidad de Uso* antes (4,27) es significativamente superior ($p=$,008) a la media tras la aplicación del

Proyecto (3,40), lo que indica que las participantes han utilizado en menor proporción el criterio de fácil uso para decidirse por un recurso, tras el desarrollo del proyecto. Las diferencias entre la media referida al criterio *Se Ajusta a las Necesidades* antes (4,53) son estadísticamente significativas ($p=$,008) respecto a la media de dicha variable después (3,87). Esto indica que mientras inicialmente, si el recurso se ajustaba a sus

necesidades, no buscan que poseyera otras características que les hiciera cambiar a otros recursos, después de la experiencia de innovación, los estudiantes buscaban aplicaciones que reunieran distintas y variadas características. Respecto a la media del criterio *Innovación Tecnológica* antes (2,93) y después (4,07) presenta unas diferencias estadísticamente significativas ($p= ,023$), lo que indica que tras la realización del proyecto las participantes han optado por los recursos más innovadores.

Por otra parte, atendiendo a la valoración de las producciones que elaboraron las alumnas participantes, destacamos que son dos las actividades realizadas:

* **Actividad 1:** Presentar el centro de prácticas, describiendo sus características más destacadas y señalando cuál era el papel que el profesional de la Pedagogía desempeñaba dentro de esta institución. Los trabajos realizados para esta actividad supusieron un total de 8, que correspondían a las diferentes instituciones de prácticas implicadas: Centro de Profesores y Recursos (2); Asociación de Personas con Discapacidad- CEOM (1); Instituciones

Penitenciarias – CIS (2); Centro de Mayores y Asociación de Personas con Alzheimer (2); Colegio de Educación Especial (2); Colegio Concertado (1); Departamento de Orientación en IES (2); Equipo de Orientación - EOEP (3). Como se ha destacado, en cada centro esta actividad fue elaborada por los alumnos que en él estaban.

* **Actividad 2:** Mostrar a partir de un póster o presentación virtual una actividad autónoma o programa de intervención que cada una de las estudiantes realizó en su institución de prácticas de modo individual. El total de trabajos presentados fueron 15.

Los resultados obtenidos tras el análisis de la rúbrica quedan recogidos en la Figura 4. Se puede observar que los resultados son considerablemente mejores en la actividad 2. Incluso en las dimensiones *contenido* y *precisión* y *esfuerzo* los resultados son muy próximos al *excelente*. El apartado de imágenes, es el que se puntuó más bajo y su calificación supera lo *satisfactorio*.

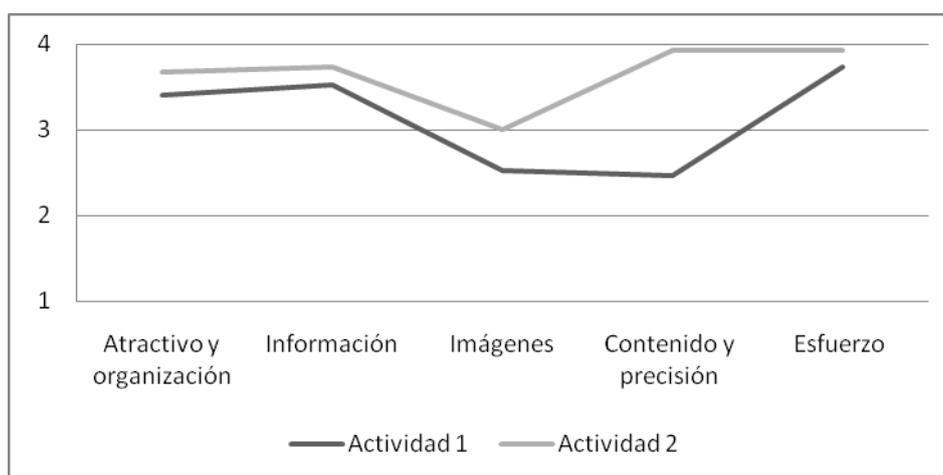


Figura 4. Media de la dimensiones de aprendizaje de la rúbrica

Los resultados mostrados en la Figura 4, se justifican en tanto en cuanto los trabajos de los alumnos fueron mejorados según las aportaciones realizadas por todos los componentes de esta investigación. De igual modo, la actividad 2 obtuvo mejores resultados que la actividad 1 debido a que la experiencia con la que se contaba era mayor, ya que se realizó al final del periodo de prácticas.

Tras el análisis de los trabajos realizados por los alumnos, comprobamos que para la presentación del centro (*actividad 1*) el 93% de los alumnos utilizó como recursos, *prezzi*, y un 7% utilizó un *editor de presentaciones* y cuyo producto alojó en *slideshare*. En la *actividad 2*, el

100% de los alumnos se decantó por *Glogster*, si bien en un 60% de los trabajos se vinculó a otra aplicación realizada con otro recurso diferente.

Para calcular la diferencia significativa entre las dimensiones de aprendizaje de cada una de las actividades se ha realizado la prueba de Wilcoxon, comprobando que el nivel de significación estadística es mayor que ,005 (Tabla 14) lo que nos lleva a afirmar que no existen diferencias significativas entre resultados obtenidos en las diferentes dimensiones de aprendizaje, por lo tanto una vez que los alumnos aprenden a utilizar un tipo de recurso TIC utilizan otros similares sin ninguna dificultad.

	<i>Atractivo y organización</i> Act. 1 – Act.2	<i>Información aportada</i> Act. 1 – Act.2	<i>Imágenes</i> Act. 1 – Act.2	<i>Contenido y precisión</i> Act. 1 – Act.2	<i>Esfuerzo</i> Act. 1 – ct.2	<i>Global</i> Act. 1 – Act.2
Z	-1,265	-1,000	-1,347	-2,111	-1,134	-1,698
α	,206	,317	,178	,035	,257	,089

Tabla 14. Nivel de significación estadística en la comparación de las actividades 1 y 2

Durante el transcurso de la asignatura de Prácticas Escolares II, el intercambio de mensajes entre las participantes en el proyecto ha sido abundante, produciéndose un total de 220 mensajes. Esto se puede ver detallado en la Tabla 15, que muestra la cantidad de mensajes intercambiados en el Aula Virtual, a través de la herramienta Foros, a propósito de cada una de las dos actividades que las alumnas debían colgar en la red.

A través de los comentarios que realizaban las estudiantes a sus compañeras, se destacaban aspectos relacionados con los contenidos propios de la asignatura, como otras sugerencias relacionadas con el diseño de los trabajos o

el manejo de las TIC. A continuación incluimos algunos de estos comentarios a modo de ejemplo:

Estudiante 1: “Acabamos de ver vuestra presentación, los apartados nos parecen pertinentes. En cambio el fondo del arco iris personalmente no nos gusta, utilizaría uno en tonos azules degradado como vuestras fechas o uno blanco. También podéis cambiar los círculos de colores que se hace pinchando en la plantilla personalizar temas actuales”.

Estudiante 2: “Me ha resultado interesante conocer datos sobre ese colegio. Qué curioso lo del aula privada, ya me lo contaréis cuando nos veamos. Respecto a la presentación ha quedado clara y con la información adecuada. Lo único que se me ocurre para añadir, si se puede, es colocar junto a los textos alguna imagen más”.

Hilo temático	Presentación del centro	Póster de actividad autónoma
<i>Centro de recursos (CEEE)</i>	12 mensajes	19 mensajes
<i>Centro de Mayores y Alzheimer</i>	19 mensajes	23 mensajes
<i>Colegios concertados</i>	23 mensajes	18 mensajes
<i>Centro Profesores Recursos</i>	8 mensajes	12 mensajes
<i>EOEP</i>	13 mensajes	10 mensajes
<i>Departamento orientación IES</i>	13 mensajes	4 mensajes
<i>Asociación de personas con discapacidad</i>	11 mensajes	8 mensajes
<i>Instituciones penitenciarias (CIS)</i>	14 mensajes	13 mensajes
Total	113 mensajes	107 mensajes

Tabla 15. Número de mensajes intercambiados durante las PE II a través de la herramienta Foros

Estudiante 3: “Aquí os dejo los primeros bocetos de mi póster para que vayáis viendo de qué va a tratar la actividad que he decidido realizar, aunque tengo que decir que todavía me queda mucho por hacer y modificar cosas del póster pero me gustaría saber opiniones vuestras para hacerlo lo mejor posible”.

6. CONCLUSIONES

Tras analizar los resultados obtenidos en este estudio hemos observado que hay varios de los aspectos recogidos en el marco teórico de la investigación que son confirmados a través de los resultados antes expuestos.

Los resultados obtenidos inicialmente, previos al desarrollo del proyecto de innovación, ponen de manifiesto que el hecho de haber nacido en una era digital, no garantiza que los estudiantes transfieran estas habilidades a sus procesos formativos, contribuyendo al desarrollo de sus aprendizajes.

Aunque la mayor parte de las alumnas reconocen inicialmente tener un

conocimiento de las TIC, éste no supone un uso apropiado de las mismas en el proceso de aprendizaje. Por otra parte se pone de manifiesto que en la medida que integran la utilización de las TIC en su proceso de aprendizaje, la competencia tecnológica se va desarrollando ya que manifiestan una mejora en la calidad de sus realizaciones. Así, el conocimiento de nuevos recursos y aplicaciones tecnológicas se ha ido generando e incrementando en la medida que sus producciones se han ido compartiendo y distribuyendo dentro del grupo de trabajo colaborativo.

El uso del Aula Virtual, nos ha permitido establecer modificaciones importantes en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, evitando las barreras que imponen el espacio y el tiempo presencial. Además ha potenciado un modelo colaborativo de trabajo conjunto.

De esta forma el Aula Virtual, pasa de ser un repositorio para la transmisión de información y los contenidos de la asignatura por parte del equipo docente y

recepción de los mismos por parte de los alumnos, a ser considerada como un entorno innovador y pedagógico, donde armonizan las potencialidades del Aula Virtual y la Web 2.0 impulsando un rol dinámico de los estudiantes no sólo respecto a sus aprendizajes sino también respecto a los aprendizajes de sus compañeros.

Los alumnos pasan de realizar tareas previamente definidas a definir sus tareas en función de los objetivos propuestos. Ello conlleva tomar decisiones sobre qué van a utilizar, cómo, cuándo, para qué formarse en aquello que le es preciso. De este modo, se ha evidenciado que se hace un mayor uso de tutoriales on-line para manejar nuevos recursos.

Los docentes, aunque previamente deben realizar un trabajo de preparación de recursos y materiales, al tiempo que diseñan la secuencia que se debe seguir en los aprendizajes, una vez que comienza a funcionar el entorno virtual, se integran en el grupo como parte de ese entorno colaborativo, siendo un elemento más al hacer sugerencias para una óptima realización de los trabajos.

El desarrollo de la competencia tecnológica se ha visto favorecido al intercalar herramientas y recursos del Aula Virtual, pertenecientes al ámbito educativo formal, con otros procedentes de la Web 2.0, situados en un ámbito educativo no formal.

Centrándonos en el trabajo colaborativo desarrollado desde el entorno virtual, queremos destacar que las tareas desarrolladas por los alumnos han sido compartidas y reconstruidas a partir de respuestas y aportaciones de otros miembros del grupo. Los estudiantes también han podido ejercer labores de guía y tutela de sus propios compañeros. Por su parte, los docentes han participado observando el desarrollo de las tareas a lo largo del proceso, y han intervenido

guiando o apoyando la marcha de los aprendizajes. De este modo se va desarrollando, día a día, una evaluación formativa que va mejorando la realización de las actividades asumidas por los estudiantes. En nuestro caso, esto hizo que los trabajos realizados alcanzaran un grado óptimo. Así se explica que al hacer la comparación entre los criterios de la rúbrica entre las actividades 1 y 2 no encontrásemos diferencias entre los mismos.

Referido a la docencia virtual, en una asignatura tan particular como son las Prácticas Externas II del Grado de Pedagogía, encontramos una realidad en la que se pueden combinar los contenidos propios de la asignatura con el desarrollo de la competencia tecnológica a través de un entorno colaborativo. El escenario proporcionado por la mencionada asignatura ha sido el adecuado para conseguir desarrollar las competencias transversales (CTU3) que destaca el uso de las TIC para gestionar la información y el conocimiento en el ámbito disciplinar, y (CTU6) la capacidad para relacionarse y trabajar en equipo con personas del mismo o distinto ámbito profesional.

En relación a los conocimientos que los estudiantes deben adquirir sobre la práctica profesional, a través de la realización de sus prácticas curriculares, cada estudiante ha tenido la oportunidad de conocer otras realidades profesionales, además de la suya propia, gracias al intercambio de información que se ha dado en el grupo de trabajo dentro del entorno virtual.

Sobre el aprendizaje y manejo de los recursos TIC mostrados por los estudiantes al finalizar esta experiencia de innovación, podemos destacar que se ha incrementado el grado de autonomía y el uso de tutoriales para acercarse a nuevos recursos. En ambos casos, las puntuaciones finales presentan diferencias significativas sobre

la situación inicial. En relación al uso de tutoriales para aprender a manejar nuevos recursos TIC, se ha observado que la participación en este proyecto ha motivado a utilizar nuevas herramientas, y esto ha llevado al manejo autónomo de tutoriales.

Por todo lo expuesto a lo largo de este trabajo, estamos convencidas que es fundamental impulsar el avance de la innovación educativa con el desarrollo de la competencia tecnológica, que incluya una combinación de la enseñanza formal (Aula Virtual) y no formal (Web 2.0), en un contexto de enseñanza aprendizaje virtual, activo, participativo y colaborativo tanto de docentes como de alumnado. Así, estaremos ofreciendo a los “nativos tecnológicos” un uso funcional de las tecnologías que influya de modo positivo en sus aprendizajes.

Agradecimientos: A la Universidad de Murcia (Vicerrectorado de Estudios y Vicerrectorado de Economía e Infraestructura) que ha apoyado este trabajo dentro de la Convocatoria para promover experiencias de Innovación Educativa en el Aula Virtual de la Universidad de Murcia para el curso 2012-2013.

BIBLIOGRAFÍA

- Area, M. y Ribeiro, M.T. (2012). De lo sólido a lo líquido: las nuevas alfabetizaciones ante los cambios culturales de la Web 2.0. *Comunicar*, XIX (38), 13-20.
- Arnáiz, P. (2012). Tutoría electrónica en la enseñanza superior: la experiencia de uso en la Universidad de Murcia. *Revista Española de Pedagogía*, 252, 299-320.
- Arnaldos, F., Faura, U., Lafuente, M., López, F.A., Silva, M. y Ruiz, M. (2015). Frecuencia de uso de las plataformas virtuales de enseñanza. Una comparación Moodle *versus* Sakai en los estudios de perfil económico. *Revista de Investigación en Educación*, 13 (1), 69-87.
- Bennett, S., Maton, K. y Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British Journal of Educational Technology*, 39 (5), 775-786.
- Cabero, J. (2007) (Coord.). *Tecnología educativa*. Madrid: McGraw Hill.
- Collis, B. (2002). Information technologies for education and training. En B. & H. Adelsberger. *Handbook on information technologies for education and training*, (pp. 1-19). Berlín: Springer Verlag.
- Condemarín, M. (2000). *Evaluación de los aprendizajes, un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Creswell, J. (2002). *Educational Research: Planning, conducting and evaluating. Quantitative and qualitative research*. Ohio: Merrill Prentice Hall.
- De Benito, B. (2002). Webtools: aplicaciones para sistemas virtuales de formación. En I. Aguaded, y J. Cabero (Dirs.). *Educación en red. Internet como recursos para la educación*, (pp. 175-198). Málaga: Aljibe.
- Dede, C. (2005). Planning for “neomillennial” learning styles: Implications for investments in technology and faculty. *Educating the Net Generation*, 226-247. Boulder, CO: EDUCAUSE Publishers.
- García, I., López, P., Johnson, L., Smith, R., Levine, A. y Haywood, K. (2010). *Informe Horizon*. Edición Iberoamericana 2010. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- García-Valcárcel, A. (2003). *Tecnología educativa*. Madrid: Aula Abierta: La Muralla S.A.
- Gisbert, M. y Esteve, F. (2011). Digital Learners: La competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*. 7, 48-59.
- Harasim, L. (1993). *Global networks: Computers and international communications*. Cambridge: MA: MIT Press.
- Jorgensen, B. (2003). Baby boomers, generation X and generation Y?: Policy implications for defence forces in the modern era. *Foresight*. 5 (4), 41-49.
- Kock, N. (2000). Benefits for virtual organizations from distributed groups. *Communications of the ACM*, 107-112.
- Lara, E. (2008). *Métodos de investigación en Educación Social*. Madrid: UNED.
- Martínez, M.R., Estrany, J., Conde, M. e Inaraja, M. (2014). Seguimiento, tutorización y evaluación de prácticas externas mediante plataforma virtual de trabajo colaborativo: La experiencia en el Grado de Geografía. *Revista*

- de Investigación en Educación*, 12 (2), 254-267.
- McCrindle, M. (2006). *New generations at work: Attracting, recruiting, retaining and training generation Y*. The ABC of XYZ. Sydney: McCrindle Research.
- Oblinger, D.G. y Oblinger, J.L. (2005). *Educating the net generation*. Educause - Transforming Education Through Information Technologies. Washington, DC.: Educause.
- Pardo, A. (2005). *Análisis de datos con SPSS 13 Base*. Madrid: McGraw-Hill.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *The Horizon*, 9 (5), 1-6
- Resnick, M. (2002). Rethinking Learning in the Digital Age. En M. Resnick. *In The Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World*. Edited by G. Kirkman. London: Oxford University Press.
- Salaway, G., Caruso, J.B. y Nelson, M.R. (2008). *The ECAR study of undergraduate students and information technology*. Boulder, CO: EDUCAUSE Center for Applied Research. <http://www.educause.edu/ir/library/pdf/ERS0808/RS/ERS0808w.pdf>
- Selwyn, N. (2009). *The digital native-myth and reality*. En Aslib Proceedings (Vol. 61, No. 4, (364-379). Emerald Group Publishing Limited. Comunicación presentada en: Chartered Institute of Library and Information Professionals London Seminar Series. Disponible en: <http://www.scribd.com/doc/9775892/Digital-Native>
- Soto Carballo, J. (2007). Políticas educativas y nuevos contextos de intervención en relación a las TIC. Panorama actual en el ámbito europeo y español. *Revista de Investigación en Educación*, 4, 4-21.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the net generation*. New York: McGraw-Hill.
- Tapscott, D. y Williams, A.D. (2009). *Wikinomics: How mass collaboration changes everything*. Portfolio Trade. New York: Penguin.
- Tejedor, F. (2000). El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 319-339.
- Townsend, A.M. (1998). Virtual teams: Technology and the workplace of the future. *The Academy of Management Executive*, 12 (3), 17-29.
- Valtonen, T., Pontinen, S., Kukkonen, J., Patrick, D., Vaisanen, P. y Hacklin, S. (2011). Confronting the technological pedagogical knowledge of finnish net generation student teachers. *Technology, Pedagogy and Education*, 20 (1), 3-18.
- Veen, W. (2003). A new force for change: Homo zappiens. *The Learning Citizen*, 7, 5-7.
- Waycott, J., Bennett, S., Kennedy, G., Dalgarno, B. y Gray, K. (2010). Digital divides? Student and staff perceptions of information and communication technologies. *Computers & Education*, 54 (4) 1202-1211.
- White, D. (2013). *Transcript to the visitors and residents video*. Obtenido de TALL blog Online education with the University of Oxford. <http://tallblog.conted.ox.ac.uk/index.php/author/whited/>

ARTÍCULO ORIGINAL

La autoestima infantil, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico como predictores del rendimiento académico

Antonio Serrano Muñoz
asemuoz@yahoo.es

Rosario Mérida Serrano
edlmeser@uco.es

Carmen Taberero Urbieto
carmen.taberero@uco.es

Universidad de Córdoba

RESUMEN. Este trabajo tiene como objetivo explorar las relaciones empíricas entre la autoestima y los resultados escolares de niños y niñas de 3 a 7 años, prestando especial atención a la edad, el sexo y el nivel socioeconómico. En el estudio han participado 1.757 escolares. La autoestima ha sido evaluada mediante el Cuestionario EDINA, con alfa ,80. Los resultados indicaron correlaciones estadísticamente significativas entre el rendimiento académico y la edad, el sexo, el nivel socioeconómico y algunas dimensiones de la autoestima. Se proponen dos modelos explicativos de estas variables de cara a mejorar la autoestima desde el ámbito familiar y educativo.

PALABRAS CLAVE. Autoestima Infantil, Rendimiento Académico, Sexo, Edad, Variables Sociodemográficas

Children's self-esteem, age, sex and socioeconomic status as predictors of academic performance

ABSTRACT. This work aims to explore the empirical relationships between self-esteem and educational attainment in children aged from 3 to 7, paying special attention to age, sex and socioeconomic status. In the study 1.757 school children have participated. Self-esteem has been assessed by means of EDINA Questionnaire with alpha ,80. The results showed statistically significant correlations between academic performance and age, sex, socioeconomic status and some other dimensions of self-esteem. We propose two models explaining these variables in order to improve self-esteem from the family and educational sphere.

KEY WORDS. Children's Self-Esteem, Academic Performance, Sex, Socio-Demographic Variables

Fecha de recepción 27/02/2015
Fecha de aceptación 23/02/2016
Dirección de contacto:
Rosario Mérida Serrano
Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Córdoba
Avda. San Alberto Magno, s/n
14071 CÓRDOBA

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo el autoconcepto y la autoestima son de gran importancia, de tal manera que la percepción y la valoración que tengan los

alumnos y alumnas sobre sí mismos o sí mismas condicionan su equilibrio psicológico, su relación con los demás y su rendimiento académico o profesional (Sebastián, 2012). No en vano se reconoce que es necesaria la intervención psicopedagógica para estimular la autoestima en todos los niveles educativos (Cava y Musitu, 1999; Ramírez, Duarte y Muñoz, 2005; Valdés, 2001). Hemos de tener en cuenta que desarrollar una alta autoestima implica que la persona se valora de forma positiva y que numerosos estudios correlacionan ésta con la satisfacción personal de uno mismo, su relación con los y las demás y con el rendimiento académico en general (Martínez, Buelga y Cava, 2007; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011). En cambio, una baja autoestima hace que la persona no se considere capaz de afrontar satisfactoriamente una tarea (aunque su capacidad se lo permita), se considere poco valiosa y perciba que los y las demás lo ven de esa manera; lo que correlaciona con un bajo rendimiento académico general (Pereira, 2010). Hay que tener presente que trabajar la autoestima es una importante vía de mejora que genera un sentimiento de bienestar y satisfacción personal, la relación con el medio social y la realización de tareas escolares que contribuyen a la consecución de objetivos personales acorde con las propias capacidades (Roca, 2005; Tarazona, 2005).

1.1. Definición de autoestima

La autoestima es una importante variable psicológica definida por diversos autores desde hace décadas. Definiciones sobre autoestima hay tantas como autores se han ocupado de ella (Polaino, 2004). Tanto es así que en 1984 en California (EEUU) se nombró a un grupo de expertos (TaskForce) para el estudio de la autoestima. Esta comisión definió la autoestima como la apreciación de la propia valía e importancia y asunción por

el individuo de su responsabilidad hacia sí mismo y hacia sus relaciones intra e interpersonales, considerando que es algo que se puede aprender, ya que depende de la situación anímica general del individuo y ésta se puede modificar (Sebastián, 2012).

Entre las concepciones clásicas de la autoestima encontramos la de Rosenberg (1965) que la define como el sentimiento de valía personal y de respeto hacia la propia persona, considerando la evaluación positiva o negativa del yo; la de Coopersmith (1967), que la describe como el juicio personal de la valía que es expresada en las actitudes que tiene un individuo hacia sí mismo; Branden (1969, citado en Branden, 2001) la explica como la suma integrada de autoconfianza y auto-respeto, el grado de convencimiento de que uno es competente para vivir y merece vivir; y Shavelson, Hubner y Stanton (1976) determinan la autoestima como aquella percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el entorno, en las que las personas significativas desempeñan un papel importante.

Otras definiciones son las de Ayala y Gálvez (2001) quienes concretan que es aquel conjunto de afectos que una persona tiene de sí misma en su interacción con el mundo que le rodea (familiar, escolar y social). No es tanto cómo ven los demás a una persona sino cómo cree ésta que la ven. Craighead, McHale y Poper (2001) la explican como la evaluación de la información contenida en el autoconcepto y que deriva de los sentimientos acerca de sí mismo o sí misma. Cardenal y Fierro (2004) consideran que el componente valorativo y afectivo del autoconcepto es la autoestima. Hewitt (2005), la describe como una emoción construida socialmente y, por lo tanto, muy influenciada por el contexto cultural. Ramírez et al. (2005) así como Gázquez, Pérez, Ruíz, Miras y Vicente (2006) atribuyen a la autoestima

una fuerte connotación afectiva y la definen como la valoración que la persona atribuye a la descripción de sus características. Y Naranjo (2007) concreta que está configurada por factores tanto internos como externos, un proceso dinámico y multidimensional que se construye y reconstruye a lo largo del ciclo vital.

Teniendo en cuenta estas definiciones podemos concluir que la autoestima se va formando desde aspectos propios de la persona y su realidad interna y externa; aspectos que generan el auto reconocimiento de nuestras virtudes, dones y talentos, así como nuestras propias limitaciones (Sebastián, 2012).

1.2. Autoestima, aprendizaje escolar y rendimiento académico: el modelo cognitivo-motivacional

En los últimos años distintas investigaciones tratan de comparar modelos que integran factores cognitivos y de motivación para explicar el rendimiento académico (Berger et al., 2009; Fenollar, Román, y Cuestas, 2007; Miñano y Castejón, 2011; Ruban y McCoach, 2005). Los numerosos estudios que investigan el rendimiento académico están influidos por los paradigmas psicológicos dominantes en cada época (Hernández, 2005): a) *Modelo de rasgos*, que pone el acento en las capacidades naturales; b) *Modelo conductista*, donde se resaltan las habilidades específicas como producto del entrenamiento, de la práctica y del manejo de antecedentes y consecuentes; c) *Modelo cognitivo*, centrándose en las estrategias cognitivas, en el ser consciente de la propia actividad mental o metacognición; y d) En los años 80 y 90 se resaltó el paradigma *cognitivo-emocional*, que evidencia la circularidad de lo intelectual y lo socioafectivo.

Muchas de las investigaciones llevadas a cabo sobre autoconcepto y

autoestima se han relacionado con el desempeño académico, debido tanto a la relevancia del logro escolar como a la importancia del contexto escolar en el desarrollo de los niños y niñas (González-Pianda, Núñez, González y García, 1997). Confirmada la relación existente entre ambos constructos con los logros y experiencias escolares, la discusión se ha centrado en buscar qué procesos hacen posible que se dé dicha relación (González-Pianda, 2003).

Siguiendo los planteamientos de González-Pianda et al. (1997), apoyamos la perspectiva según la cual el proceso de aprendizaje ante una tarea comienza por un análisis simultáneo tanto de tipo cognitivo como de motivación. Estos autores consideran que el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y alumnas que se implican de forma activa aumenta al sentirse competentes, es decir, cuando confían en sus propias capacidades y tienen altas expectativas de autoeficacia, valoran su trabajo y se responsabilizan de los objetivos de aprendizaje (Núñez, González-Pianda, García, González y García, 1995). Todo ello influye tanto sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que se ponen en marcha a la hora de abordar las tareas como sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia, lo que a su vez incide de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico (González y Tourón, 1992). Por otro lado no hay que olvidar la vertiente cognitiva en el resultado del aprendizaje escolar; de tal manera que para obtener éxitos académicos y óptimos resultados de aprendizaje, se necesita tener tanto “voluntad” como “habilidad”, lo cual refleja con claridad el grado de interrelación existente entre lo *afectivo-motivacional* y lo cognitivo dentro del aprendizaje escolar (González-Pianda, 2003).

La experiencia escolar determina en gran medida el bienestar socioemocional

de un niño o de una niña y tendrá efectos significativos durante su vida adulta, teniendo en cuenta que un entorno adecuado favorece el rendimiento (López, 2009). De ahí la importancia de evaluar cómo el contexto escolar afecta el desarrollo de una autoestima positiva o negativa en los estudiantes (Villasmil, 2010). Los compañeros y compañeras del colegio, maestros y maestras y amigos y amigas van tomando importancia también a medida que el niño o la niña crecen; y en el momento actual, donde el comienzo de la escolarización se da más temprano, todos estos referentes aparecen antes.

1.3. Investigaciones que exploran las relaciones entre la autoestima y el rendimiento académico

A la hora de delimitar aquellos factores que inciden en el rendimiento académico nos encontramos que se consideran, entre otros, factores tales como el nivel socioeconómico, los programas de estudio, las metodologías utilizadas, la enseñanza personalizada, las ideas previas que tiene el alumnado, así como el nivel de pensamiento formal del mismo (Navarro, 2003). Las dificultades son muchas ya que todas estas variables forman una red fuertemente entrelazada. A este conjunto de variables o factores se les conoce como condicionantes del rendimiento académico (González-Pianda, 2003); y pueden agruparse en dos niveles: las variables de tipo personal y las contextuales. En el primer nivel se encuentran aquellas que caracterizan al alumnado como aprendiz (inteligencia, aptitudes, estilos de aprendizaje, conocimientos previos, sexo, edad) y las variables de motivación (autoestima, autoconcepto, metas de aprendizaje o atribuciones causales, entre otras). Y las variables socioambientales, que se encuentran en el segundo nivel, se refieren al estatus social, familiar y económico que se dan en el medio lingüístico y cultural específico en el que

se desarrolla la persona (González-Pianda, 2003).

La literatura especializada revela un esfuerzo sistemático por explorar y determinar las relaciones entre la autoestima y algunos aspectos de la educación, y muchos de los estudios confirman la existencia de relaciones significativas entre el rendimiento escolar y la autoestima (Ghazvini, 2011; Obilor, 2011; Paiva y Lourenço, 2011). Del mismo modo que se han interesado por evaluar si estas relaciones se mantienen constantes cuando se consideran variables como *edad* (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011; Palacios, Zabala e Infante, 2012), *sexo* (Costa y Taberner, 2012; Delgado, Inglés y García, 2012; Pierart y Pavés, 2011) y el *nivel socioeconómico* (Rodríguez-Fernández, Droguett y Revuelta, 2012; Riso, Peralbo y Barca, 2010).

Estos estudios se interesan por conocer qué factores influyen de modo determinante en el rendimiento académico, pero son pocos los realizados en poblaciones de niños y niñas pequeñas, por lo que consideramos interesante y necesario evaluar si estas relaciones entre autoestima y resultados escolares están presentes en la infancia cuando se consideran variables como edad, sexo, curso y el contexto socioeconómico.

Partiendo de un modelo multidimensional de la autoestima (corporal, personal, académica, social y familiar) decidimos estudiar las relaciones entre la autoestima y el rendimiento escolar en niños y niñas de 3 a 7 años de edad. Nos planteamos si la edad, el sexo, el nivel socioeconómico y la autoestima actúan como predictores de los resultados escolares en niños y niñas de estas edades.

2. MATERIAL Y MÉTODOS

2.1. Descripción de la muestra

La muestra ha sido seleccionada directa e intencionadamente (muestreo intencional o de conveniencia), por un esfuerzo deliberado de obtener grupos representativos de la población, utilizando aquellos a los que se ha tenido fácil acceso. Constituida por 1.757 niños y niñas de edades comprendidas entre los 3 y los 7 años de edad, del total 889 eran niños y 868 niñas. En ella se incluyen colegios públicos y concertados de las provincias de Córdoba, Málaga y Sevilla. Los 13 colegios que han participado en la investigación están enclavados en zonas rurales y urbanas y pertenecen a clases socioeconómicas baja, medio-baja y medio-alta; siendo su mayoría medio-baja.

2.2. Procedimiento, variables e instrumentos de medida

Las variables que se han incluido en el estudio han sido la edad, el sexo, el nivel socioeconómico de los centros escolares y los resultados escolares del alumnado.

2.2.1. Autoestima

El instrumento usado para la evaluación de la autoestima infantil ha sido el Cuestionario EDINA (Mérida, Serrano y Tabernero, 2015; Serrano, 2014), con el que se pretende recoger información acerca de la autoestima global y las cinco dimensiones de la misma: corporal, social, personal, académica y familiar. Su ámbito de aplicación son los niños y las niñas de entre los 3 y los 7 años de edad (Segundo Ciclo de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria). Al alumnado de los dos primeros cursos de Educación Infantil (3 y 4 años) se les ha administrado el cuestionario de forma individual y el tiempo requerido para su aplicación ha sido un máximo de 10 minutos; al resto de participantes, alumnos y alumnas del

Tercer Curso de Educación Infantil y los dos cursos del Primer Ciclo de Primaria (5, 6 y 7 años), en grupos de cinco o seis estudiantes y el tiempo máximo de aplicación requerido ha sido también de 10 minutos. El material utilizado ha sido el formato multimedia e interactivo del que consta el cuestionario. El análisis factorial de confirmación realizado aporta una adecuada estructura factorial (GFI = 0,951; AGFI = 0,937) y el Alfa de Cronbach para los 21 ítems que forman el cuestionario es de ,803, mostrando así una fiabilidad adecuada.

2.2.2. Nivel socioeconómico

La muestra se ha categorizado en tres grupos diferenciados por el nivel socioeconómico obtenido a partir de las características sociodemográficas de los centros escolares en los que estos niños y niñas se encuentran escolarizados. Uno de estos grupos constituye la muestra 1 (N=469), representativa de la población de clase baja; el segundo grupo está formado por la muestra 2 (N=957), representativa de los estratos socioeconómicos medio-bajos; y el tercer grupo, muestra 3, compuesto por las clases medio-altas (N=331).

2.2.3. Rendimiento académico

Por último los resultados escolares de los alumnos y alumnas fueron evaluados por sus tutores y tutoras primando los parámetros de evaluación que establece el Programa Séneca de la Junta de Andalucía (Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía, s. f.). Dichos parámetros son: *Excelente*, *Bueno*, *Adecuado*, *Regular* y *Malo* para Educación Infantil; y *Sobresaliente*, *Notable*, *Bien*, *Suficiente* e *Insuficiente* para Educación Primaria. Por tanto, el rendimiento académico fue evaluado en ambas muestras siguiendo una escala de cinco puntos.

2.3. Tratamiento estadístico

El análisis preparatorio de los datos, el cálculo de los estadísticos descriptivos y la estimación de la consistencia interna se han realizado con el programa SPSS 18.0. En segundo lugar se han efectuado análisis univariantes para establecer las relaciones que se dan entre las variables edad, sexo y nivel socioeconómico y los resultados académicos. En tercer lugar contrastamos, mediante correlaciones bivariadas, las posibles correspondencias entre la autoestima global y cada una de las dimensiones (corporal, personal, social, académica y familiar) con los resultados

académicos. Y por último, ejecutamos un análisis de regresión con los datos de toda la muestra, con la voluntad de encontrar modelos explicativos de las variables predictivas del rendimiento académico.

3. RESULTADOS

Inicialmente realizamos un análisis descriptivo para comprobar la variabilidad en la distribución de respuestas de los resultados académicos evaluados por el profesorado; y como se puede observar en la Figura 1 estos resultados, en general, son buenos ($M = 3,85$, $DT = 1,026$, $N = 1,737$).

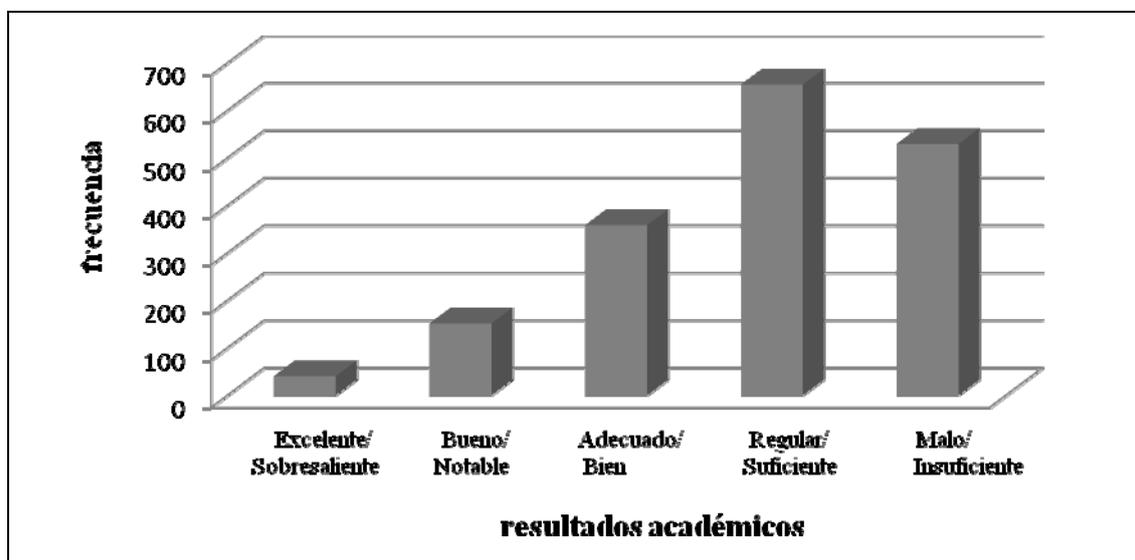


Figura 1. Resultados académicos del alumnado

Mediante un análisis univariante analizamos el efecto de la edad, el sexo y el nivel socioeconómico y la interacción entre ellos sobre la variable dependiente (resultados académicos) y pudimos comprobar, como muestra la Tabla 1, un efecto directo de cada uno de los factores mientras que no existe un efecto de interacción.

Con el objetivo de constatar el efecto de la edad sobre el rendimiento académico efectuamos un análisis univariante; y los resultados muestran un efecto significativo

del factor edad sobre dicho rendimiento ($F_{(4,1732)} = 2,66$; $p < ,05$; $\eta^2 = ,006$; potencia = ,74). Este efecto significativo en la mejora del rendimiento académico se aprecia realizando las pruebas *post hoc* entre los 3 a los 5 años ($t_{(1732)} = -,25$; $p < ,05$), período correspondiente al Segundo Ciclo de Educación Infantil, donde podemos pensar que se está produciendo una consecución en el logro de los resultados. Por el contrario, en el período correspondiente al Primer Ciclo de Educación Primaria se produce un descenso que continúa a lo largo de este nivel educativo (Figura 2).

LA AUTOESTIMA INFANTIL, LA EDAD, EL SEXO Y EL NIVEL SOCIOECONÓMICO COMO PREDICTORES DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

Origen	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	68,001 ^a	29	2,345	2,274	,000
Intersección	18405,216	1	18405,216	17848,23	,000
Edad	13,488	4	3,372	3,270	,011
Nivel socioeconómico	12,401	2	6,201	6,013	,002
Sexo1	16,302	1	16,302	15,809	,000
Edad * nivel socioeconómico	9,736	8	1,217	1,180	,307
Edad * sexo	4,729	4	1,182	1,147	,333
Nivel socioeconómico * sexo	,270	2	,135	,131	,877
Edad * nivel socioeconómico * sexo	8,035	8	1,004	,974	,455
Error	1760,270	1.707	1,031		
Total	27610,000	1.737			
Total corregida	1828,271	1.736			

a. R cuadrado = ,037 (R cuadrado corregida = ,021)

Tabla 1. Análisis univariante del efecto edad, sexo y nivel socioeconómico con los resultados académicos

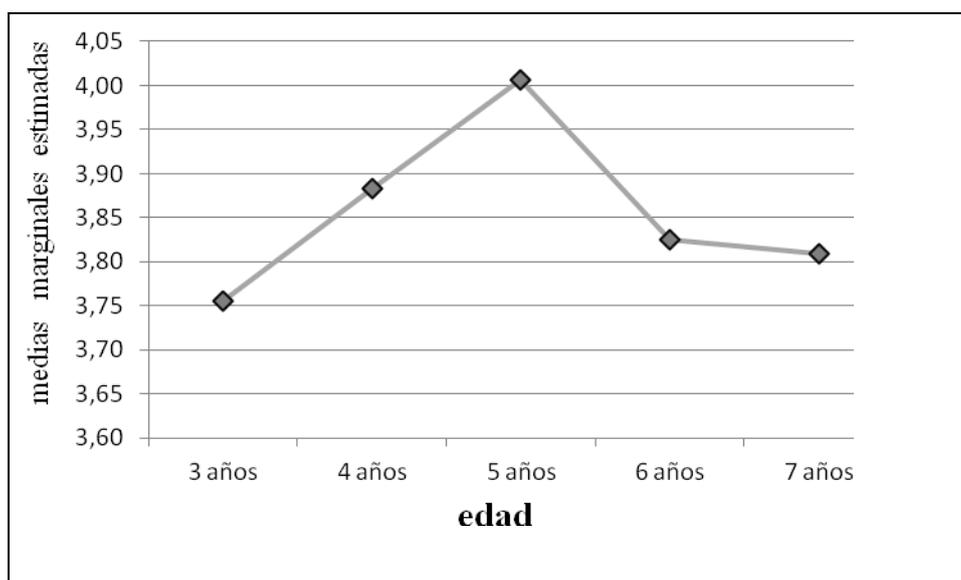


Figura 2. Evolución del rendimiento académico con la edad

La segunda variable estudiada ha sido el contexto socioeconómico de los centros escolares y su posible efecto sobre el rendimiento académico; el análisis univariante ejecutado concluye que hay un efecto significativo de dicho factor sobre el

rendimiento ($F_{(2,1734)} = 7,52; p < ,001; \eta^2 = ,009; potencia = ,94$). El efecto significativo en la mejora del rendimiento se aprecia entre el nivel socioeconómico bajo y los niveles medio-bajo ($t_{(1732)} = -,20; p < ,002$) y medio-alto ($t_{(1732)} = -,25; p < ,002$):

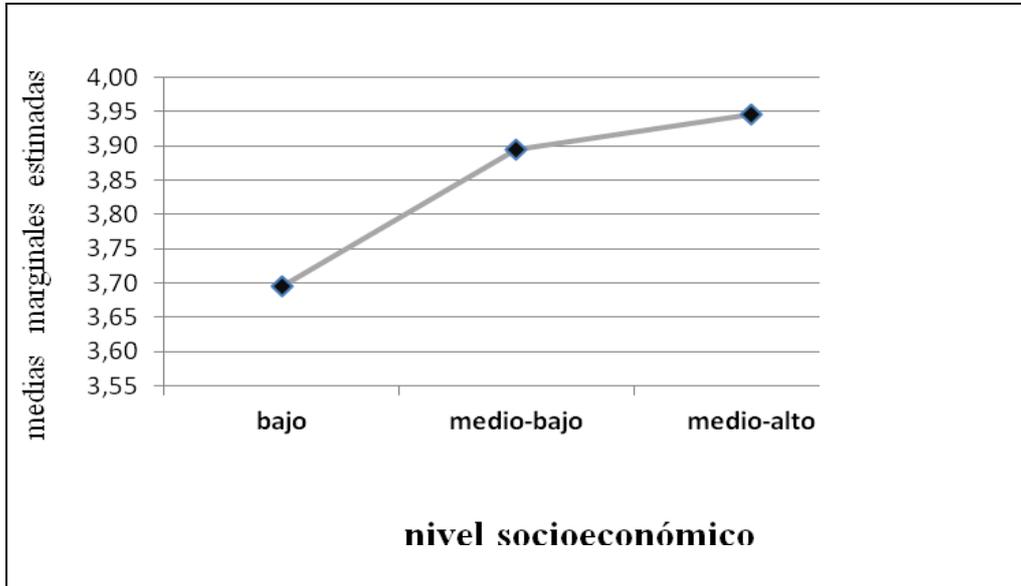


Figura 3. Efecto del nivel socioeconómico sobre el rendimiento académico

Efectuado un tercer análisis univariante para constatar el efecto de la variable sexo sobre los resultados, éstos

mostraron un efecto significativo del factor sexo sobre el rendimiento ($F_{(1,1735)} = 16,49; p < ,001; \eta^2 = ,009; potencia = ,98$), a favor de las niñas:

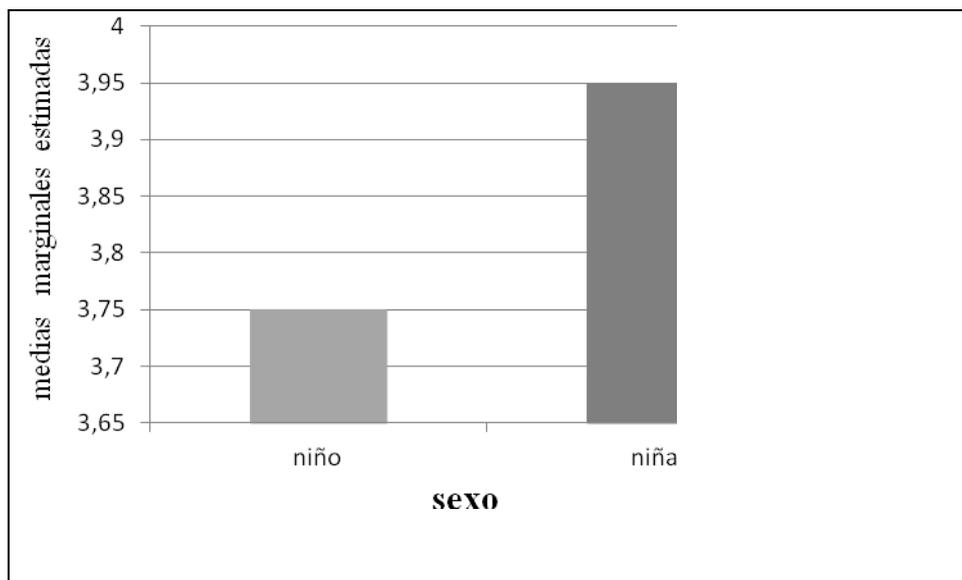


Figura 4. Efecto del factor sexo sobre el rendimiento académico

Analizamos la relación entre la autoestima global y cada una de las dimensiones (corporal, personal, social, académica y familiar) con los resultados académicos efectuando un análisis de

correlaciones bivariado, y encontramos un efecto positivo y significativo con la autoestima global, la dimensión corporal y la dimensión académica; y un valor marginal en la dimensión social como podemos observar en la Tabla 2.

AUTOESTIMA GLOBAL	Dimensiones de la autoestima					
	Corporal	Personal	Académica	Social	Familiar	
Correlación Pearson	,070**	,076**	,025	,113**	,045	-,014
Nivel significación	,004	,002	,299	,000	,063	,563
N = 1.737	1.737	1.737	1.737	1.737	1.737	1.737

Tabla 2. Análisis de correlaciones bivariado de la autoestima con el rendimiento

Con el propósito de analizar el efecto de las variables estudiadas anteriormente realizamos un análisis de regresión con los datos de toda la muestra. Los resultados académicos difieren según la edad de estos niños y niñas, y esta diferencia coincide con el cambio de etapa educativa: del Segundo Ciclo de Educación Infantil ($F_{(8,826)} = 8,65; p < ,001$) al Primer Ciclo de Educación Primaria ($F_{(8,893)} = 6,03; p < ,001$). Dadas estas dos premisas contrastamos dos modelos explicativos: uno (Modelo 1) para toda la muestra y otro (Modelo 2) para cada uno de los niveles educativos donde aparecen las diferencias analizadas (Tabla 3).

Como podemos observar en la Tabla 3 las variables predictivas del rendimiento académico para el total de la muestra

estudiada (Modelo 1) son el sexo, el nivel socioeconómico y las dimensiones corporal, académica y familiar de la autoestima; ejerciendo todas ellas un efecto positivo sobre aquel, a excepción de la dimensión familiar cuyo efecto es negativo. Si analizamos el Modelo 2: a) Por un lado en Educación Infantil las variables edad, sexo y las dimensiones personal y académica tienen un efecto positivo; y de nuevo aparece la dimensión familiar con un impacto negativo; y b) Por otro lado, en el Primer Ciclo de Educación Primaria, el nivel social y la dimensión académica actúan de forma positiva; y las dimensiones personal y familiar lo hacen a la inversa. Así, resulta interesante señalar que el contexto socioeconómico no influye sobre el rendimiento en la Educación Infantil.

VARIABLES	MODELO 1	MODELO 2	
	N=1.736 $R^2_{adj}=0,029$	Educ, Infantil	Educ, Primaria
		N=834 $R^2_{adj}=0,068$	N=901 $R^2_{adj}=0,043$
	β	β	β
Edad	,020	,106**	-,024
Sexo	,081**	,145**	,031
Aut, Corporal	,053*	,046	,058
Aut, Personal	-,01	,131**	-,135**
Aut, Académica	,158**	,115**	,178**
Aut, Social	-,022	-,037	,060
Aut, Familiar	-,106**	-,077**	-,104**
Nivel socioeconómico	,091**	,041	,104**

Nivel de significación: ** $p < ,01$; * $p < ,05$; # $p < ,10$

Tabla 3. Modelos explicativos de las variables predictivas del rendimiento académico

4. DISCUSIÓN

La variable criterio considerada en este estudio es el rendimiento académico de alumnos y alumnas del Segundo Ciclo de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria debido a que es una variable de gran importancia para el ámbito social, escolar, familiar y personal. Como hemos podido ver en la evaluación que hace el profesorado de los resultados académicos de los niños y niñas estudiados hemos constatado que, en general, son buenos. Estos resultados correlacionan significativamente con la edad, apreciándose una mejora del rendimiento de los 3 a los 5 años (Segundo Ciclo de Educación Infantil),

pero en el período correspondiente al Primer Ciclo de Educación Primaria se produce un descenso que continúa a lo largo de este nivel educativo. Dados estos resultados es razonable pensar que, esta variable debería ser buena predictora del rendimiento escolar. En cualquier caso, y al margen de la magnitud de la relación que pudiera tener con éste, parece claro que es de máxima importancia para la acción educativa en el contexto escolar y en este cambio de etapa.

En nuestra opinión, la intervención educativa debería considerar el diferente papel que desempeña con la edad la variable aquí considerada con la finalidad de dirigir los esfuerzos a la mejora del

rendimiento y del logro académico. En sintonía con este hallazgo encontramos estudios que establecen que en Educación Primaria empiezan a manifestarse los primeros indicadores del fracaso, entre ellos la repetición y el retraso (Fernández Enguita, Mena Martínez y Riviere Gómez, 2010), siendo un número elevado de escolares los que presentan un rendimiento escolar insuficiente, base del fracaso escolar (OCDE, Informes, 2013). Los problemas de rendimiento escolar constituyen una de las mayores preocupaciones de familias, docentes y de los propios niños y niñas afectadas.

Como era de esperar, es el alumnado de los centros de nivel socioeconómico medio-alto el que mejores resultados académicos alcanza, seguido del de nivel medio-bajo, siendo la puntuación más baja la correspondiente al nivel socioeconómico bajo. A la misma conclusión llegan otras investigaciones poniendo de relieve la influencia que el bajo nivel socioeconómico tiene en los resultados académicos (Anderson, Whipple y Jimerson, 2002; Marchesi-Ullastres, 2002). Nuestros resultados muestran que las niñas tienen un rendimiento académico medio superior a los niños, afirmación ésta en la línea de aquellos estudios que consideran que el sexo también parece tener su implicación en cuanto al rendimiento académico (Echavarri, Godoy y Olaz, 2007; Edel-Navarro, 2003); a pesar de que hay autores que defienden la existencia de más similitudes que diferencias entre niños y niñas (Colom y García López 2002; Ezpeleta, 2005). Este éxito o fracaso en la escuela se relaciona con aspectos importantes de la autoestima, que a su vez influye en los logros, conformando un circuito de retroalimentación (Dörr, 2005). Nuestros hallazgos confirman un efecto positivo y significativo entre la autoestima global, la dimensión corporal y la dimensión académica; y un valor

marginal en la dimensión social y los resultados académicos.

Por último, los resultados del análisis de regresión nos han llevado a contrastar dos modelos explicativos de las variables predictivas del rendimiento académico que pueden contribuir al desarrollo e investigación de modelos que exploren, en un futuro, además de la influencia de variables aquí presentadas, otras de orden personal y del ámbito escolar que pudieran estar determinando diferencias importantes en el rendimiento de los y las escolares. Algunas de ellas pudieran ser de tipo demográfico y socioeconómico, tales como el nivel de escolaridad de los padres, el clima familiar y el tipo de institución educativa. Esto permitiría comprender el rendimiento mediante esquemas explicativos más amplios, siendo los modelos de ecuaciones estructurales una alternativa que se puede considerar en el análisis de tales datos.

En el primer modelo propuesto (Modelo 1) son el sexo, el nivel socioeconómico y las dimensiones corporal y académica los predictores que ejercen un efecto positivo sobre aquel, a excepción de la dimensión familiar cuyo efecto es negativo. En el segundo modelo (Modelo 2), por un lado en Educación Infantil las variables edad, sexo y las dimensiones personal y académica tienen un efecto positivo, y de nuevo aparece la dimensión familiar con un impacto negativo; y, por otro lado, en el Primer Ciclo de Educación Primaria, el nivel social y la dimensión académica actúan de forma positiva, y las dimensiones personal y familiar lo hacen a la inversa. Debemos hacer hincapié en el efecto negativo que la dimensión familiar de la autoestima ejerce sobre los resultados académicos, ya que el contexto familiar siempre se ha considerado muy relevante para el rendimiento, no solo por condicionar la “posición” de salida de los estudiantes (Schlee, Mullis y Shriner, 2009), sino por

incidir directamente sobre la autorregulación y el curso del aprendizaje escolar (González-Pienda et al., 2002).

Por todo lo expuesto hasta aquí, puede concluirse que esta investigación aporta nuevas evidencias acerca de las variables que influyen sobre el rendimiento escolar en niños y niñas de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria; explorando su relación con aspectos tales como la autoestima, el sexo, la edad y el nivel socioeconómico de los centros escolares donde este alumnado está inscrito.

En relación a futuras intervenciones en la mejora de la autoestima, para contribuir a un mejor rendimiento académico, se podría sugerir que se tengan en cuenta los aspectos que los niños y niñas sienten como más negativos; que se considere la edad y la etapa evolutiva conforme a los modelos explicativos propuestos, así como su nivel social y, ya que existen diferencias de sexo, que los programas o intervenciones las respeten. En síntesis, los resultados aquí presentados nos animan a desarrollar en las familias y centros escolares programas o intervenciones que ayuden a los niños y niñas a que se sientan competentes, estimulando su motivación para facilitar un incremento de sus logros académicos.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, G., Whipple, A. y Jimerson, S. (2002). Grade Retention: Achievement and mental health outcomes. *Communiqué*, 31 (3), 1-3.
- Ayala, C.L. y Gálvez, J.L. (2001). *Evaluación e informes psicopedagógicos. De la teoría a la práctica*. Madrid: CEPE.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M.P. y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 17, 21-43.
- Branden, N. (2001). *Los Seis Pilares de la Autoestima*. Madrid: Editorial Temas de Hoy.
- Cardenal, V. y Fierro, A. (2004). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24 (1), 101-111.
- Cava, M.J. y Musitu, G. (1999). Evaluación de un programa de intervención para la potenciación de la autoestima. *Intervención Psicosocial*, 8 (3), 369-383.
- Colom, R. y García López, O. (2002). Sex Differences in Fluid Intelligence among High School Graduates. *Personality and Individual Differences*, 32, 445- 451.
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía (s. f.). *Portal Séneca*. Extraído el 10 de enero de 2013, de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portalseneca/web/seneca/inicio>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA: W.H. Freeman and Company.
- Costa, S. y Taberero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3 (2), 175-193.
- Craighead, E., McHale, S. y Poper, A. (2001). *Self-Esteem Enhancement With*. New York: Pergamon.
- Delgado, B., Inglés, C.J. y García, J.M. (2012). Social anxiety and self-concept in adolescence (La ansiedad social y el autoconcepto en la adolescencia). *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 18 (1), 179-194.
- Dörr, A. (2005). *Estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socio económico*. Tesis para optar al grado de Magíster en Clínica Infanto Juvenil. Universidad De Chile, Santiago de Chile.
- Echavarrri, M., Godoy, J.C. y Olaz, F., (2007). Gender differences in cognitive skills and academic performance in college students. *Universitas Psychologica*, 6 (2), 319-329.
- Edel-Navarro, R. (2003). El rendimiento académico, concepto investigación y desarrollo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1. Extraído el 23 de julio de 2013, de: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido/bachhoffsanchez.htm>
- Ezpeleta, L. (2005). *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. Barcelona: Masson.

- Fenollar, P., Román, S. y Cuestas, P.J. (2007). University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873-891.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social, Fundación la Caixa.
- Fuentes, M.C., García, J.F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23 (1), 7-12.
- Gázquez, J.J., Pérez, M.C., Ruiz, M.I., Miras, F. y Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6 (1), 51-62.
- Ghazvini, S.D. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Proceeding Social and Behavioral Sciences*, 15, 1.034-1.039.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González-Pienda, J.A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7 (8), 247-258.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González, S. y García, M.S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., Álvarez, L., González, S., Rocas, C., González, P., Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853-860.
- Hernández, P.H. (2005). ¿Puede la Inteligencia Emocional predecir el rendimiento?: Potencial predictor de los moldes mentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 45-62.
- Hewitt, J.P. (2005). *The social construction of self-esteem*. En C.R. Snyder y S.J. López (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (pp. 135-147). New York: Oxford University Press.
- López, E. (2009). Evaluación del efecto de variables críticas en el aprendizaje de los escolares. *Estudios sobre educación*, 16, 55-78.
- Marchesi-Ullastres, Á. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas. Extraído el 28 de julio de 2013, de: http://www.falternativas.org/base/download/024f_29-07-05_11_2003.pdf
- Martínez, M., Buelga, S.M. y Cava, M.J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38 (2), 293-303.
- Mérida, R., Serrano, A. y Tabernero, C. (2015). Diseño y validación de un cuestionario para la evaluación de la autoestima en la infancia. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (1), 149-162.
- Miñano, P. y Castejón, J.L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 16 (2), 203-230.
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7 (3), 1-27.
- Navarro, R.E. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (2), 1-15.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M.S., González, J. y García, S.I. (1995). Estrategias de aprendizaje en alumnos de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio de los alumnos. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10-11 (7), 219-242.
- Obilor, I.E. (2011). Interaction between self-concept, and mathematics, English language and general academic achievement of senior secondary students in Port Harcourt. *Journal of Educational and Social Research*, 1 (4), 39-46.
- OCDE (2013). *Education at a Glance 2013. OECD indicators*. Extraído el 28 de julio de 2013, de: <http://javiersevillano.es/Imagenes/Educacion/OCDE-Informe-2013-Educacion-Ingles-Original.pdf>
- Paiva, M.O.A. y Lourenço, A.A. (2011). Rendimiento académico: Influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27, 393-402.
- Palacios, E.G., Zabala, A.F. e Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias

- asociadas a la edad y al sexo. *Aula abierta*, 40 (1), 39-50.
- Pereira, M.L.N. (2010). Factores que favorecen el desarrollo de una actitud positiva hacia las actividades académicas. *Revista Educación*, 34 (1), 31-53.
- Pierart, C.G.A. y Pavés, F.R. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8 (8), 1-16. Extraído el 22 de julio de 2013, de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendiza/numero_8/articulos/lsr_8_articulo_5.pdf
- Polaino, A. (2004). *Familia y autoestima*. Barcelona: Ariel.
- Povedano, A., Hendry, L.B., Ramos, M.J. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychosocial Intervention/Intervencion Psicosocial*, 20 (2), 5-12.
- Ramírez, P., Duarte, J. y Muñoz, R. (2005). Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5º básico de una escuela de alto riesgo. *Anales de psicología*, 21 (1), 102-115.
- Risso, A., Peralbo, M. y Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema*, 22 (4), 790-796.
- Roca, E. (2005). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: ACDE Ediciones.
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L. y Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic self-concept and perceived social support//Ajuste escolar y personal en la adolescencia: el papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics*, 17 (2), 397-414.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: University Press.
- Ruban, L.M. y McCoach, D.B. (2005). Gender differences in explaining grades using structural equation modeling. *Review of Higher Education*, 28 (4), 475-502.
- Schlee, B.M., Mullis, A.K. y Shriner, M. (2009). Parents' social and resource capital: Predictors of academic achievement during early childhood. *Children and Youth Services Review*, 31, 227-234.
- Sebastián, V.H. (2012). Autoestima y autoconcepto docente / Self-esteem and teacher self-concept. *Phainomenon*, 1 (11), 23-34.
- Serrano, A. (2014). *Diseño y validación de un cuestionario para medir la autoestima infantil. La relación entre autoestima, rendimiento académico y las variables sociodemográficas*. (Tesis Doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba.
- Shavelson, J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- Tarazona, D. (2005). Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo. *Revista de Investigación en Psicología*, 8 (2), 57-65.
- Valdés, L. (2001). Programa de intervención para elevar los niveles de autoestima en alumnas de sexto año básico. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 27, 65-73.
- Villasmil, J. (2010). *El autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento: un estudio de casos*. (Trabajo de Tesis presentado como requisito final para optar al Grado de Doctor en Educación). Universidad de Los Andes, Santiago de Chile.

ARTÍCULO ORIGINAL

Empleabilidad: análisis del concepto

Belén Suárez Lantarón
bslantaron@gmail.com

Universidad de Murcia

Centro de Apoyo Psicopedagógico y Educativo (CAPE)

RESUMEN. El trabajo que aquí se presenta tiene como objetivo la revisión del término *Empleabilidad*. Un concepto usado casi por todos, generalmente vinculado con la obtención o no de empleo. Para ello, la metodología elegida es la revisión bibliográfica. Los resultados encontrados muestran la existencia de una vasta literatura en relación con la *empleabilidad*. Este término es estudiado desde diferentes ópticas y múltiples disciplinas, resultando un concepto complejo que ha ido evolucionando, pues además de poseer una connotación de capacidad de inserción laboral, define una relación entre organizaciones, trabajo y aprendizaje. Basándonos en esto, concluimos que la *empleabilidad* no puede ser abordada desde una perspectiva única pues es construida a partir de múltiples actores sociales.

PALABRAS CLAVE. Empleabilidad, Empleo, Desempleo, Mercado Laboral, Formación, Capacidades

Employability: analysis of the concept

ABSTRACT. This work has as main aim to review the term employability. A concept used by almost everyone, usually associated with the rates of employment or unemployment. To achieve this, the chosen methodology is the literature review. The results show the existence of a vast literature regarding employability. This term is studied from different perspectives and multiple disciplines, resulting in a complex concept that has evolved, as well as having a connotation of employability; it defines a relationship between organizations, work and learning. On this basis, we conclude that employability cannot be approached from a unique perspective because it is built from multiple stakeholders.

KEY WORDS. Employability, Employment, Unemployment, Labour Market, Training, Skills

Fecha de recepción 26/09/2015
Fecha de aceptación 19/04/2016
Dirección de contacto:
Belén Suárez Lantarón
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Facultad de Educación. Universidad de Murcia
Campus Espinardo, s/n
30100 MURCIA

Sin embargo, la globalización, los avances tecnológicos, la expansión del mercado económico y laboral, introducen cambios en el trabajo de las personas en todo el mundo (Ball, 2009; Do Ceu y Rodríguez, 2010; Jiménez-Vivas, 2009).

Por un lado observamos que, en estos últimos años, las tasas de desempleo se incrementan a pasos agigantados. Por otro, se hace referencia a un mercado laboral *global*, en el que no existen las fronteras y desde el cual se reclaman trabajadores con

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo seguro y estable fue el punto de referencia a finales del siglo XX.

un elevado nivel de capacidades y habilidades, capaces de solucionar problemas y adaptarse rápidamente, poseer habilidades interpersonales, tener flexibilidad laboral, etc.; en definitiva, que tengan mayor disponibilidad, asuman nuevos roles, modifiquen su comportamiento laboral y adquieran nuevas habilidades (Aneca, 2009; Rodríguez-Mora, 2010; Van der Heijden y Van der Heijden, 2006).

El trabajo cambia, pero si de algo no hay duda es que lograr un puesto de trabajo es parte fundamental del desarrollo del individuo, es un aspecto crucial de la vida humana (Coutinho et al., 2008). La *empleabilidad* “es un requisito crítico, tanto para las empresas y empleadores, que necesitan competir en un entorno cambiante, como para los individuos, quienes la tienen como objetivo para el éxito de su carrera” (Nauta et al., 2009, p. 236). Por ello, por la preocupación por la inserción laboral, socio-profesional, la *empleabilidad* de todas las personas está en la base de políticas nacionales e internacionales y entre los objetivos últimos de la educación.

Este término, a pesar de no estar registrado en el diccionario de la RAE, ha pasado a ser usado casi por todos: ciudadanos, políticos, educadores, estudiantes, economistas, psicólogos, sociólogos,... Como señalan McQuaid y Lindsay (2005), *empleabilidad* es una “palabra de moda” que se usa más frecuentemente que se entiende. Si bien, bajo este término se recogen aspectos,

conceptos y razones en relación con el empleo o el desempleo y mantiene distintas interpretaciones según el punto de vista de quien a él se refiera: sociedad, gobierno, empleadores, jóvenes, académicos, etc.

Estas cuestiones evidencian la relevancia que ha cobrado el término y han llevado a cuestionarnos qué entendemos realmente por *empleabilidad*.

2. METODOLOGÍA

La metodología elegida tiene un enfoque cualitativo, dado que el fin de este trabajo es la exploración, análisis y descripción del término y concepto *empleabilidad*. El método elegido para obtener la información ha sido la revisión bibliográfica, recogiendo información de trabajos teóricos y empíricos precedentes (investigaciones, estudios, artículos, etc.).

El procedimiento para la selección de dichos trabajos ha sido el siguiente. Utilizamos como primer motor de búsqueda el término/operador booleano *empleabilidad*, añadiendo como condición que los trabajos hubiesen sido elaborados desde el año 2000 hasta nuestros días. No obstante, posteriormente se incorporaron algunos textos de finales del siglo XX (1998, 1999) dada la relevancia de estos trabajos en la materia.

En esta primera búsqueda se obtuvo un material demasiado vasto, como se recoge en la Tabla 1.

BASES DE DATOS	RESULTADOS	
	Criterio de búsqueda	Nº de registros
Dialnet	Utilizando como motor de búsqueda trabajos que tuvieran el término <i>empleabilidad</i> como palabra clave:	
	Artículos de revista	314
	Capítulo de libro	101
	Libro	10
	Tesis	10

BASES DE DATOS	RESULTADOS	
	Criterio de búsqueda	Nº de registros
	total	435
Google Académico	Determinando como motor de búsqueda que los documentos fueran escritos después de 2000 y contuvieran los términos <i>empleabilidad</i> , concepto y graduados.	
	total	2.760
Academia.edu	Utilizando como motor de búsqueda los siguientes términos como palabras clave:	
	Employability	387
	Employability Skills	1554
	Graduate employability	257
	total	2.198
Tesei	Motor de búsqueda la palabra <i>empleabilidad</i> en su título:	
	total	11
Google Books	Motor de búsqueda el término <i>employability</i> como palabra clave:	
	total	3.790
OAIster	Motor de búsqueda el término <i>employability</i> como palabra clave:	
	Artículos	233
	Libros	273
	Materiales de archivo	2.522
	Material visual descargable	1
	total	3.237
SciELO	Motor de búsqueda la palabra <i>empleabilidad</i> :	
	En español	41
	En inglés	7
	En portugués	4
	total	52
Biblioteca virtual del CSIC	Motor de búsqueda término <i>empleabilidad</i> :	
	Recursos de texto	39
	Artículos	376
	Libros	17
	Tesis	12
	Actas de congresos	1
	total	446

Tabla 1. Registro de documentos en una primera búsqueda. Elaboración propia

Para realizar una selección más adecuada a nuestro interés se incluyeron en el motor de búsqueda, además del término *empleabilidad*, otros como: concepto/definición, formación, competencias y Universidad.

Finalmente, de los textos pre-seleccionados se hizo una lectura rápida en

la que se comprobó que, efectivamente, dichos documentos hacían referencia al concepto/definición de *empleabilidad*, eliminando aquellos en que esta situación no se daba. El número de textos seleccionados finalmente para su tratamiento se recoge en la Tabla 2.

SELECCIÓN DEFINITIVA	RESULTADOS
Artículos	39
Libros	16
Informes/Proyectos de investigación	20
Tesis	7
Actas de congresos/conferencias	11
Total	93

Tabla 2. Registro documentos, selección definitiva.
Elaboración propia

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1. Un concepto complejo

El término *empleabilidad*, ha sido usado “en un sinnúmero de contextos adoptando un amplio rango de significados” (Gamboa et al., 2007, p. 6), generalmente haciendo referencia a cuestiones relacionadas con el empleo y el desempleo.

Para la mayoría de autores (Berntson, 2008; Forrier y Sels, 2003; Gamboa, 2013; Lowden et al., 2011; McQuaid y Lindsay, 2005; Yorke, 2006) es un concepto complejo y difícil de definir y, como señalan Brown et al. (2003), relativo, pues depende de aspectos como las leyes o la oferta y la demanda dentro del mercado de trabajo, y tiene una fuerte carga ideológica.

Cuando se habla de *empleabilidad*, se hace referencia principalmente a la obtención de empleo por cuenta ajena; sin embargo, autores como Bruttin (2003, cit. por Rentería y Malvezzi, 2008, p. 323), Kohler (2004) o Vukasovic (2004) matizan que la *empleabilidad* también hace referencia al autoempleo.

Tras la revisión realizada, además de comprobar la vasta literatura desarrollada en torno al término, encontramos que éste ha sido estudiado y revisado desde múltiples disciplinas y áreas de conocimiento, lo cual, como ya señalaba Gamboa (2013), establece diferentes

interpretaciones e incrementa su complejidad.

3.1.1. Diferentes disciplinas de estudio

Los datos revisados evidencian, como señalan Van der Thijssen y Van der Thijssen (2003, citados en Van der Heijden y Van der Heijden, 2006, p. 450) que la *empleabilidad* ha sido estudiada desde diferentes ángulos y distintos niveles (individual, de organización e industrial) (Nauta et al., 2009), así como a través de una amplia gama de disciplinas académicas tales como: estudios de empresa y de gestión, gestión de recursos humanos, ciencias económicas, ciencias políticas, ciencias del trabajo, ciencias de la educación o la psicología. Sin embargo, apenas hay estudios que hayan intentado integrar esas diferentes perspectivas.

Como ejemplo de la variedad de disciplinas que se han aproximado al concepto de *empleabilidad* proponemos las siguientes definiciones dadas desde organismos de ámbitos tan variados como son:

* The Confederation of British Industry (CBI, 1999, p. 1): la posesión de un individuo de las cualidades y competencias requeridas para enfrentar las cambiantes necesidades de los empleadores y así ayudar a realizar sus aspiraciones y su potencial en el trabajo.

* Cáritas Española (1999, p. 26): la capacidad de una persona para adaptarse a la oferta de empleo. Esta capacidad viene dada por una adecuada gestión de los factores que inciden en la oferta, así como por la conjunción de actitudes, intereses, motivaciones, conocimientos, formación y aptitudes que la posicionan favorablemente en el mercado de trabajo.

* La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2000, p. 3): la probabilidad de obtener una vacante en un mercado de trabajo específico a partir de los atributos con los cuales está dotado el buscador, y que son los que le permiten superar los obstáculos que le impone el mercado.

* La Fundación para el Desarrollo de la Función de Recursos Humanos (FUNDIPE, 1999, p. 2): la aptitud de una persona para tener empleo que satisfaga sus necesidades profesionales, económicas, de promoción y desarrollo a lo largo de su vida.

* The Enhancing Student Employability Co-ordination Team (ESECT): un conjunto de logros – habilidades, conocimientos y atributos personales– que hacen que los graduados tengan más posibilidades para obtener un empleo y tener éxito en la elección de ocupación, lo cual les beneficia a ellos mismos, a los trabajadores, a la comunidad y a la economía (informe elaborado por Yorke, 2004).

* The Bologna Follow-up Group : la habilidad para obtener un empleo inicial, mantener un trabajo y ser capaz de moverse dentro del mercado laboral. (Definición recogida de la página web oficial del Proceso de Bolonia: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/>)

3.1.2. Término con diferentes interpretaciones

Este término presenta diferentes acepciones o significaciones según el punto de vista desde el que se explore: “su significado depende del punto de vista e interpretación que se tenga del mismo (sociedad, gobiernos, empresarios, sindicatos, gremios, académicos, trabajadores)” (Sáez y Torres, 2007, cit. Rentería y Malvezzi, 2008, p. 323).

Así, la *empleabilidad* vista desde una perspectiva general, es el conjunto de variables que explican la situación de empleo o de desempleo de una persona, destacando que al decir empleo incluimos también el autoempleo. Pero desde una perspectiva individual, la *empleabilidad* hace referencia al conjunto de competencias que una persona posee, que le permiten acceder a un empleo y mantenerlo, satisfaciendo sus necesidades profesionales, económicas, de promoción y de desarrollo.

Para Kohler (2004, p. 4) el término tiene un doble significado dependiendo del punto de vista (sociedad o individuo) pero con un “corazón común”. Según el autor, desde el punto de vista de la sociedad se entiende como: “ser capaz de desarrollar una tarea bastante significativa para la sociedad, o al menos para que alguno de sus miembros pague por ello”; desde el punto de vista del individuo: “ser capaz de ganarse la vida con su propio trabajo”.

Yorke (2006) señala que el uso del término *capacidad* al hablar de *empleabilidad* produce cierta ambigüedad, pues puede sugerir, en primer lugar, un “potencial o característica necesaria”, y en segundo lugar, la obtención de empleo, lo cual “daría fe” de la posesión de dichas características.

Para McQuaid y Lindsay (2005) la *empleabilidad* desde el punto de vista del empleador se entiende, ante todo, como una característica del individuo. En opinión de Gamboa et al. (2007) la *empleabilidad*, desde el punto de vista del

individuo, se interpreta como la percepción de éste sobre las oportunidades que tiene de conseguir un empleo de su preferencia o mejorar el que posee. Y desde una perspectiva del mercado laboral, Trevor (2001) la define como la facilidad percibida de movimiento en el mercado laboral. Moreau y Leathwood (2006) añaden que el constructo *empleabilidad*, visto desde el punto de vista del discurso político, se construye como una cuestión de atributos personales.

A pesar de estas cuestiones, observamos que la idea más respaldada entre los autores (Berntson, 2008; Gamboa et al., 2007; McQuaid y Lindsay, 2005) es que el análisis más completo del fenómeno de la *empleabilidad* involucra la interpretación, tanto de las características personales del individuo, como de otras externas a éste, por ejemplo el mercado laboral.

3.2. Los orígenes del término

Empleabilidad no es sólo un término complejo en su definición, también presenta divergencia de opiniones en relación a su origen.

Para la mayoría de autores el término es el resultado de la traducción del término inglés *employability* y ha reemplazado en los textos europeos a la expresión “capacidad de inserción laboral” (Lefresne, 1999). Como señala Campos-Ríos (2003), el término proviene de la unión de las palabras *employ* (empleo) y *ability* (habilidad), por lo que se otorga el significado casi literal de “habilidad para obtener y conservar un empleo”. Sin embargo, no se observa el mismo consenso a la hora de establecer el momento en que surge dicho término. Véanse algunos ejemplos.

Berntson (2008) apunta su origen a comienzos del siglo XX, cuando el concepto se introduce para identificar a

aquellas personas capaces de trabajar, subraya que cobra auge en los años 50 y 60, y que repunta de nuevo en los 90. En esta misma línea, Gazier (2001, cit. en Rodríguez-Mora, 2010, p. 187) señala que el constructo *empleabilidad* surge hacia los años 20 y toma un mayor protagonismo en los 80 como forma de solucionar los problemas a los que se enfrentan las organizaciones para atender la demanda de empleo, enfatizando la responsabilidad que tiene la persona para emplearse.

Para Versloot et al. (1998, cit. en Rodríguez-Mora, 2010, p. 187) el origen del concepto *empleabilidad* se sitúa en torno a 1955, cuando aparecen las primeras publicaciones que utilizaron este término para referirse a la preocupación sobre la posición de las personas desamparadas en el mercado laboral.

Autores como Hirata (1997, cit. en Rodríguez-Mora, 2010, p.188) consideran que el constructo *empleabilidad* ha sido utilizado desde la década de los 60 (más en el contexto económico) con el objeto de separar “aptos” de “inútiles”, teniendo como referencia al individuo de manera particular y en una relación explicativa entre desempleo, dispositivos de formación y estrategias individuales. Lefresne (1999) también coincide en que el origen del término se sitúa en los años 60, en estudios americanos de naturaleza médico-social principalmente, y en los cuales se hacía referencia a la evaluación de habilidades individuales a través de tests convencionales para identificar personas no aptas, enfermas o delincuentes. Según este autor, estas pruebas serían usadas en los años 70 para evaluar la *empleabilidad* en grupos en desventaja social.

Por su parte, Forrier y Sels (2003, p. 103) indican que “si bien el término sale a la luz en la década de los 90, las primeras publicaciones surgen a partir 1950”. Explican que estas publicaciones de los años 1950 y 1960 tuvieron un propósito fundamentalmente económico: “lograr el

pleno empleo”. En ese momento la *empleabilidad* era descrita en función de variables y factores relacionados con la actitud, como la actitud hacia el trabajo y la propia imagen.

Para Ball (2009), este término emerge a raíz de los importantes cambios ocurridos a nivel económico y social (se crea el Mercado Único Europeo para facilitar el libre movimiento tanto de bienes, servicios y capitales, como de trabajadores) y define una relación entre globalización, trabajo y aprendizaje.

Pérez (2005, cit. en Formichela y London, 2005, p. 3) sitúa la aparición de la perspectiva de *empleabilidad* en Europa a finales de los años 70, en un momento en que se discute la capacidad de las instituciones para combatir el desempleo reinante, y éstas descubren que existe un gran número de personas con una probabilidad de reinsertarse al mercado laboral casi nula.

Campos Ríos (2003) señala que los primeros estudios sobre *empleabilidad* se remontan a principios del siglo XIX. El autor los vincula con Max Weber, quien se propuso identificar los elementos que sirven al empresario en la selección de personal. Aunque, según el autor, el término surgió como tal en la década de los 80, momento en el cual eran evidentes los efectos de una crisis del mercado laboral que se manifestó con un limitado crecimiento de puestos de trabajo, elevándose el índice de tasas de desempleo.

Sin embargo, el trabajo de McGrath (2007) revela que, a pesar de la idea generalizada de que es un concepto actual, los estudiosos del tema señalan que el concepto *empleabilidad* no surge como forma de dar respuesta al entorno económico y político que cambia rápidamente, sobre todo desde la década de los 90. En su lugar, y un poco irónicamente a primera vista, el término se remonta a

1909, a uno de los primeros trabajos del arquitecto británico William Beveridge: el libro titulado *Unemployment: A problem of Industry*, publicado en dicho año.

Como se observa, el hecho de que el uso más frecuente del término se localiza a partir de los 90 es una idea que comparten varios autores. Así, Rajan et al. (2000, cit. en Rothewell y Arnold, 2007, p. 24) indican que, desde la década de los 90 e iniciado el siglo XXI, el término *empleabilidad* ha entrado a formar parte del vocabulario común y es utilizado de modo generalizado (tanto en la literatura de gestión de recursos humanos, como en documentos de políticas del gobierno o por los empleadores) para abarcar y explicar muchos aspectos del trabajo y de la carrera. Estos autores describen el término como “una de las palabras que ha pasado a ser un cliché, de uso común, sin la etapa intermedia de significado”.

3.3. Término dinámico

Existe coincidencia por parte de los autores al señalar que *empleabilidad* es un término dinámico (Forrier y Sels, 2003; Rentería y Malvezzi, 2008; Vukasovic, 2004). Quizá porque éste es un término con componentes sociales, un constructo social, y como tal, evoluciona y cambia (Ball, 2009; Brown et al., 2003; Yorke, 2006).

En un repaso histórico del término, Gazier (1998) y Weinert et al. (2001) coinciden en que, a lo largo del siglo XX, el concepto de *empleabilidad* ha ido pasando por etapas diferentes:

* *Empleabilidad dicotómica*: Este enfoque emerge a comienzos del siglo XX en Gran Bretaña y América. Se hace una distinción entre los que son, o pueden ser, empleados y aquellos que no lo son. Es importante en cuanto a que es una reformulación entre aquellos que son “pobres dignos” (trabajan duro y son

personas moralmente íntegras que han caído en dificultades debido a la mala suerte, como por ejemplo una enfermedad o ser viudas) y los “pobres desmerecidos” (aquellos que son vagos y moralmente degenerados).

* *Empleabilidad socio-médica*: Emergió en los tiempos de la Segunda Guerra Mundial, en Estados Unidos, Gran Bretaña y Alemania en particular. Se enfoca fundamentalmente en déficits sociales, psicológicos o mentales que hacen a las personas no aptas para el empleo.

* *Empleabilidad como política de mano de obra*: Surge principalmente en Estados Unidos, en la década de los años 80. Extendió el enfoque del déficit del modelo socio-médico a otros grupos sociales. De nuevo la atención se centró en la diferencia entre sus conocimientos, habilidades y aptitudes, y aquellas que eran requeridas por el mercado laboral.

* *Empleabilidad de flujo*: Se inicia en Francia, hacia los años 60. Era radicalmente diferente de los enfoques anteriores, al centrarse fundamentalmente en el lado de la demanda y la accesibilidad de empleo en las economías locales y nacionales, con una definición de *empleabilidad* como “la expectativa objetiva, la probabilidad, más o menos alta, de que una persona que busca un puesto de trabajo pueda encontrarlo”.

* *La empleabilidad de los resultados del mercado de trabajo*: Irrumpió a nivel internacional hacia finales de los años 70, enfocada en la medida de resultados del mercado de trabajo que resultan de las intervenciones de políticas específicas. Esas medidas normalmente incluyen períodos de empleo, horas trabajadas y tasas de salarios.

* *Empleabilidad iniciativa*: Surge en la década de los noventa de la unión de la literatura desarrollada sobre recursos

humanos en Estados Unidos y Europa. Se parte del concepto del fin del *asalariado* que trabaja para la misma corporación, empresa u organismo, desde que abandona la escuela hasta su retiro. Con el propósito final de un *trabajo para toda la vida*, este concepto argumenta que el éxito en el desarrollo de la carrera ahora requiere del desarrollo de habilidades y aptitudes que hagan a los trabajadores tener éxito en su actual trabajo, así como que sean capaces de motivarse para encontrar otro mejor en otra empresa. El énfasis se fija en la iniciativa y la acción del individuo.

* *Empleabilidad interactiva*: Floreció con rapidez a finales de los años 90 introduciendo la dimensión colectiva e interactiva. Si bien acepta la importancia de la acción individual, pretendía equilibrar ésta con el desarrollo de algunas de las ideas de la *empleabilidad* de flujo francesa sobre los factores estructurales de la escuela. Argumenta que esa *empleabilidad* individual está, en parte, relacionada con la *empleabilidad* de otros en el mercado laboral: como competidores y porque altos niveles de dispersión de empleo pueden atraer nuevas oportunidades de empleo en un área. También considera el estado de la demanda local y nacional: las normas e instituciones que gobiernan el mercado laboral. Esta concepción implica a empleadores y políticas en los cambios de la *empleabilidad*, junto con los individuos. Es un conjunto de perfiles estadísticos que conectan los rasgos y la trayectoria del individuo con la tendencia del mercado laboral.

Revisada la literatura se deduce que el término ha evolucionado, se ha modificado y ganado en matices. Como señalan Moreau y Leathwood (2006) se ha dado un cambio en la terminología porque ha habido un cambio en los discursos explicativos de los diferentes marcos de empleo y diferentes construcciones del trabajador.

Así, mientras los primeros usos del término, como sugieren Clarke (2008), McGrath (2007), Van der Heijden y Van der Heijden (2006) o Weinert et al. (2001) se apoyaban en una definición puramente estadística (medía el hecho de que un grupo dado, en un momento dado, encontrara un empleo o saliese del desempleo), a lo largo de los años, el término se vincula con las capacidades, saberes, habilidades o competencias con que cuenta un individuo para afrontar el acceso al mercado laboral. Se incorpora al concepto la propuesta de la adquisición de *capital humano* (cualificaciones) como mejora de la competitividad.

En esta línea estaría la definición de Dacre Pool y Sewell (2007) para quienes la *empleabilidad* es estar en posesión de un conjunto de habilidades, capacidades y conocimientos, así como de atributos personales que hacen que una persona sea más propensa a elegir y consolidarse en un empleo en el cual encuentra satisfacción y éxito; o la propuesta por Vukasovic (2004, p. 2) sincrónica con la de ESECT (a través de la página de recursos sobre *empleabilidad* de la asociación ESECT: <http://www.qualityresearchinternational.com/esectools/employabilitybriefings.php>) o Yorke (2006), “el conjunto de logros – habilidades, conocimiento y atributos personales– que hacen que los graduados obtengan un empleo y se sientan satisfechos con su elección de ocupación, lo cual les beneficia a ellos mismos, a los trabajadores y a la economía”.

De las definiciones revisadas (en el anexo se recogen algunas) se deduce que la mayoría hacen referencia a una serie de atributos individuales (que incluyen tanto conocimientos y habilidades, como atributos en la gestión de la carrera). Algunos autores (Brunner, 2000; García-Manjón, 2009; Haugh, 2004; Rodríguez Espinar et al., 2010; Teichler, 2008; Van der Heijden y Van der Heijden, 2006; entre otros) incorporan en la definición, además

de las estrategias o habilidades individuales relacionadas con la capacidad para desarrollar un trabajo, atributos relacionados con la búsqueda de empleo.

3.4. Término relacionado con competencias

Para una mayoría de autores (como se puede ver en el anexo) la *empleabilidad* se relaciona con el desarrollo de atributos, habilidades, capacidades o competencias que, como apunta García-Manjón (2009), son valoradas en el mercado laboral. Es decir, “el denominador común de la empleabilidad es la utilidad de las competencias y su criterio es la remuneración” (Kohler, 2004, p.4).

Esta idea se presenta ya en la definición propuesta por Hillage y Pollard (1998) y que hace referencia a la capacidad del individuo para obtener un empleo. Idea que comparten otros autores como Groot y Maassen Van den Brink (2000), quienes consideran elementos clave en la empleabilidad tanto la preparación como las actitudes o disposición del trabajador, o Moreau y Leathwood (2006) quienes suscriben que éste es un constructo relacionado con las habilidades individuales.

La misma línea siguen las ideas expuestas por autores como Formichela y London (2005) cuando afirman que la *empleabilidad* intenta explicar qué cualidades son necesarias para obtener un empleo o conservarlo, o Thijsen (2000), quien define la *empleabilidad* apoyándose en las capacidades individuales.

Esta acepción de *empleabilidad* supone un acercamiento al concepto de competencia y aporta una mayor riqueza de contenido respecto a lo que significa conseguir un empleo (Rentería, 2004, cit. en Martínez González, 2011, p. 2). De hecho, observamos que hay trabajos en los que el término *competencias* gana peso en

la definición de *empleabilidad*, sobre todo en aquellos que se concretan en el estudio de ésta en relación con la educación, con los estudiantes de Educación Superior y egresados (sirvan como ejemplo: De Cos y Reques, 2010; Harvey, 2003; Martín-González, 2013; Mora, 2007; Watts, 2006).

En esta línea, Rodríguez Espinar et al. (2010) suscriben que, como componentes de la *empleabilidad* se consideran tanto las *competencias* requeridas para obtener un empleo como las necesarias para satisfacer las cambiantes demandas de los empleadores.

No obstante, hay autores que critican y matizan esta cuestión. Harvey (2003), destaca que el hecho de que un individuo adquiriera una formación no implica una *empleabilidad* automática. Brown et al. (2003, p. 122) inciden en que la *empleabilidad* está más influenciada por el mercado laboral que por las capacidades del individuo, lo cual conduce a que “un individuo pueda ser empleable pero no estar empleado” (ponen como ejemplo que si treinta neurocirujanos, con una adecuada formación, solicitan diez empleos vacantes, resulta inevitable que veinte no obtengan empleo, pero: ¿significa eso que nos son empleables?). O Moreau y Leathwood (2006, p. 310), para quienes la *empleabilidad* es un “significante descontextualizado” en la medida en que no se tienen en cuenta aspectos como el género, raza, clase social o discapacidades, que también interactúan con las oportunidades del mercado laboral.

El argumento de García-Manjón (2009) es que la *empleabilidad* de un individuo comprende *skills* (habilidades) y actitudes, aunque se debe reconocer que estar en su posesión no garantiza el hecho de poder moverse en el mercado de trabajo y desarrollar su potencial. Sanders y De Grip (2004) matizan que el término ha cambiado sistemáticamente a lo largo de las últimas décadas, dependiendo de las condiciones del mercado laboral y las

políticas gubernamentales de cada momento. Y Lefresne (1999) señala que éste es un concepto que no se explica por sí mismo, teniendo en cuenta los numerosos modelos económicos y sociales subyacentes.

Observamos que este término, además de acoger un concepto dinámico, se relaciona con factores que pueden predecir si un individuo es capaz de encontrar un trabajo, dónde y cuándo, como por ejemplo: las características individuales, el sistema educativo o la demanda de los empleadores.

3.5. Término influenciado por factores

La idea de que el concepto *empleabilidad* se relaciona y está influenciado por diferentes dimensiones y factores es abordada por numerosos autores (Brown et al., 2003; Clarke, 2008; Fugate et al., 2004; Gamboa, 2013; García-Manjón, 2009; McQuaid y Lindsay, 2005; Rodríguez Espinar et al., 2010; Rothwell y Arnold, 2007; o Sanders y De Grip, 2004).

Lees (2002) explica que el concepto de *empleabilidad* es multidimensional, en el que se hace necesario distinguir entre factores relevantes para la obtención de un trabajo y factores relevantes para la preparación para el trabajo.

Para Gamboa et al. (2007), en líneas generales, la *empleabilidad* hace referencia al grado en que una persona tiene oportunidades para conseguir un empleo o mejorar el que posee, pero las variables involucradas alrededor de este fenómeno varían, poniendo como ejemplo: la preparación del individuo, disposición del trabajo, capacidad para desempeñar diferentes funciones dentro del mercado laboral, etc.

Brown et al. (2003, p. 110) enfatizan que la *empleabilidad* variará en función de

las condiciones económicas, por tanto no puede ser definida “solamente en términos de características del individuo”. Es decir, esa capacidad no sólo depende de las características del individuo y de su preparación, sino que está también relacionada con las oportunidades de empleo disponibles en el mercado laboral

(situación económica del mercado laboral, discriminación de ciertos grupos, etc.).

Esta idea es compartida por Martín-González (2013) quien entiende la *empleabilidad* como la suma de un conjunto de componentes y que representa como se puede ver en la Figura 1.

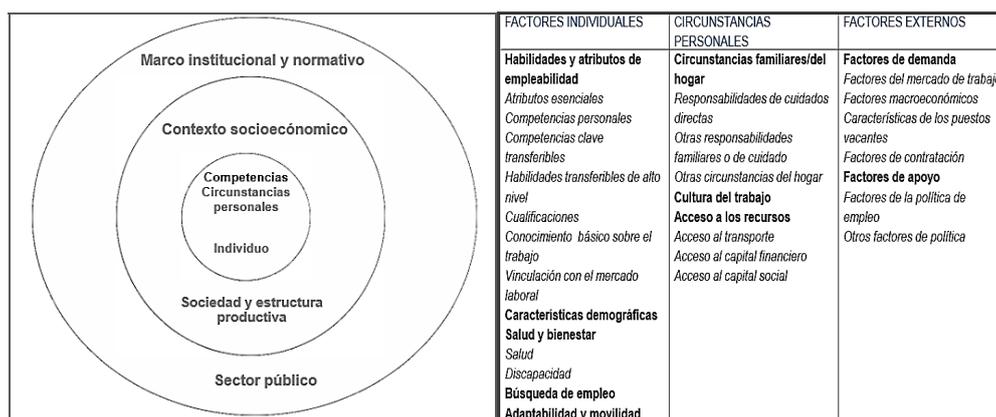


Figura 1. Componentes y factores de la empleabilidad.
Fuente: Martín-González (2013)

Igualmente Yorke y Knight (2007) subrayan que la *empleabilidad*, además del individuo, depende de otros factores como la situación de la economía o los modelos de discriminación del mercado laboral. En esta línea la Comisión Europea (2001, p. 37) definió *empleabilidad* como: “Capacidad para lograr un empleo. No sólo se refiere a la adecuación de sus conocimientos y aptitudes, sino también a los incentivos y oportunidades ofrecidos a los ciudadanos para que busquen un empleo”. Lefresne (1999, p. 468) expresa esta misma idea de una forma muy gráfica con una cita de Gautié (1998): “Si no hay peces, ¿cuál es el interés de aprender a pescar?”

(2006) hacen referencia a la *empleabilidad* vista como una combinación de lo absoluto y lo relativo: la dimensión absoluta, relacionada con las características individuales, y la dimensión relativa, relacionada con la situación del mercado laboral.

En equivalencia con los autores anteriores, Rentería y Malvezzi (2008) explican que la noción incluye tanto aspectos “macro” (estructuras sociales, políticas, ideológicas), como “micro” (individuales y contextos sociales inmediatos) y Brown et al. (2003) o Yorke

Sin embargo, autores como Brown y Hesketh (2004), Clarke (2008), Fugate et al. (2004), Harvey (2001), Lees (2002), McGrath (2007) o Rothwell y Arnold (2007) proponen una visión de la *empleabilidad* como un conjunto de factores que influyen sobre ella: internos (que se correspondería con la dimensión absoluta de lo individual) y externos (la dimensión relativa del mercado laboral).

Mora (2007) también indica que el concepto de *empleabilidad* se relaciona y está influenciado por diferentes dimensiones y factores (Figura 2) y que se asocian con aspectos internos y externos al individuo.

Dimensión absoluta INTERNA AL INDIVIDUO	Dimensión relativa EXTERNA AL INDIVIDUO
Características demográficas: edad, sexo, etc.	Factores macroeconómicos
Salud y bienestar. Discapacidades.	Políticas de empleo
Formación académica	Políticas sociales
Gestión de la carrera y eficacia personal	Procesos de selección
Experiencia laboral	Oferta formativa
Responsabilidades familiares	Condiciones de la oferta laboral: horario y remuneración
El modo en que cada individuo presenta sus atributos personales al mercado laboral	Proceso de selección de personal
Acceso a apoyo económico y social	Servicios de apoyo
Disponibilidad laboral	

Tabla 3. Dimensiones de la empleabilidad.
Elaboración propia siguiendo varios autores.

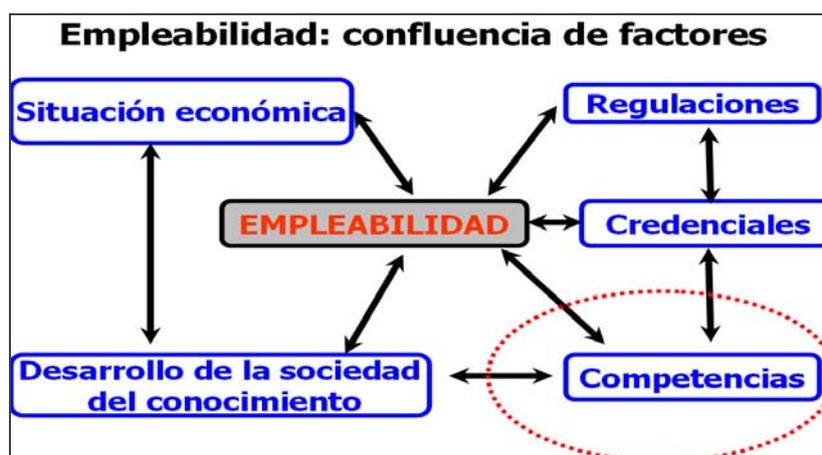


Figura 2. Dimensiones de la empleabilidad.
Fuente: Mora (2007)

4. CONCLUSIONES

En referencia al término *empleabilidad* podemos sintetizar las siguientes cuestiones:

* La mayoría de definiciones hacen referencia a tres aspectos:

- Ajuste entre la formación recibida y la requerida por el mercado laboral.

- La inserción laboral y las condiciones de trabajo (tiempo transcurrido hasta encontrar un primer trabajo, sueldo, tipo de contrato, etc.).
- Adquisición de competencias para la búsqueda de empleo: cómo presentar un Curriculum Vitae (CV), una entrevista de selección de personal, etc.

* Es un concepto vinculado a aspectos internos y externos al individuo, con una oferta y una demanda, y de cuya variabilidad es dependiente. Está estrechamente relacionada con factores como:

- El equipamiento del individuo: El aprendizaje, las competencias y habilidades que les harán capaces de encontrar y desarrollar un trabajo.
- El mercado laboral y la economía: La oferta, que marca las exigencias y requisitos requeridos.

* Esta vinculación con los factores anteriores ha influido en que se plantee como objetivo que hay que desarrollar o promocionar a través de políticas económicas, sociales o educativas. Es decir, entre los medios para mejorar la *empleabilidad* contamos con acciones emprendidas desde el ámbito de la política y con la colaboración entre el mundo del trabajo y la formación.

Además, el concepto de *empleabilidad* es complejo, dinámico y vinculado a factores (internos y externos al individuo) tales como: aspectos personales, económicos, laborales y educativos, desde los cuales, además, puede potenciarse (por ejemplo, la mejora de la *empleabilidad* a través del currículo). Define una relación entre globalización, trabajo y aprendizaje, y tiene una connotación de capacidad de *inserción laboral*. Por tanto, y como ya señalaba Lefresne (1999), la *empleabilidad* no puede ser abordada desde una perspectiva única, pues es construida a partir de múltiples actores sociales.

El término introduce una estrategia: la importancia del aprendizaje (competencias y capacidades), añadiendo mayor riqueza de contenido respecto a lo que significa e implica conseguir un empleo. Si bien no debemos olvidar que la *empleabilidad*, coincidiendo con Martínez González (2011), implica contemplar además del

empleo por cuenta ajena otras modalidades de trabajo (emprendimiento y autoempleo).

Finalmente, corroboramos la idea ya expuesta por otros autores (FUNDIPE, 1999; Lantarón, 2011; Martínez-González, 2011; Pegg, et al., 2012; Vuksovic, 2004): la *empleabilidad* debe considerarse una *responsabilidad compartida* entre individuos, organizaciones e instituciones. Por un lado, los individuos, responsables de su formación y de aceptar las consecuencias de las decisiones que ellos mismos toman. Por otro lado, las instituciones y organizaciones: las primeras representan de manera explícita o implícita los conocimientos, habilidades, competencias y características que hacen a una persona empleable, y las segundas representan las oportunidades laborales (incluyendo también la capacidad emprendedora).

BIBLIOGRAFÍA

- ANECA (2009). *Los procesos de inserción laboral de los titulados universitarios en España. Factores de facilitación y de obstaculización*. Madrid: ANECA.
- Ball, M. (2009). Learning, Labour and employability. *Studies in the Education of Adults*, 41 (1), 39-52.
- Berntson, E. (2008). *Employability perceptions: Nature, determinants and implications for health and well-being*. Tesis doctoral. Stockholm: Stockholm University.
- Brown, P. y Hesketh, A. (2004). *The mismanagement of talent: employability and jobs in the knowledge economy*. New York: Oxford.
- Brown, P., Hesketh, A. y Williams, S. (2003). Employability in a knowledge-driven economy. *Journal of Education and Work*, 16, 107-126.
- Brunner, J.J. (2000). *Competencias de empleabilidad*. Informe del Grupo de Estudios sobre Educación Superior y Sociedad. UNESCO y Banco Mundial. Accesible en el enlace: www.geocites.com/brunner

- Campos Ríos, G. (2003). Implicaciones económicas del concepto de empleabilidad. *Aportes*, VIII (23), 101-111.
- Cáritas Española (1999). *Cuadernos para la inserción laboral: ¿Cómo desarrollar la empleabilidad?* Madrid: Cáritas.
- Clarke, M. (2008). Understanding and managing employability in changing career context. *Journal of European Industrial training*, 32 (4), 258-284.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas: Comunicado de la Comisión COM(2001) 678, final de 21 de noviembre de 2001.
- Confederation of British Industry (CBI) (1999). *Making employability work: An agenda for action*. London: CBI.
- Confederation of European Business (2007). *Business Europe Position on the employability of graduates*. Informe elaborado por la Confederación, el 6 de mayo de 2007.
- Coutinho, M., Dam, U.C. y Blustein, D. (2008). The psychology of working and globalization: a new perspective for a new era. *Journal of Vocational Guidance*, 8 (1), 5-18.
- Dacre Pool, L. y Sewell, P. (2007). The key to employability: developing a practical model of graduate employability. *Education & Training*, 49 (4), 277-289.
- De Cos Guerra, O. y Reques, P. (2010). Espacio de Educación Superior y Geografía: La importancia de la formación en competencias y la empleabilidad. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 52, 295-312.
- De Grip, A., Van Loo, J. y Sanders, J. (1999). Employability in Action: An Industry Employability Index. *Skope Research Paperk*, 5, 1-19.
- De Grip, A., Van Loo, J. y Sanders, J. (2004). The Industry Employability Index: taking account of supply and demand characteristics. *International Labour Review*, 143 (3), 211-233.
- Do Ceu Teveira, M. y Rodríguez Moreno, M.L. (2010). La gestión personal de la carrera y el papel de la orientación profesional. Teoría, práctica y aportaciones empíricas. *REOP*, 21 (2), 335-345.
- Formichela, M.L. y London, S. (2005). *Reflexiones acerca de la noción de empleabilidad*. Versión digital. Consultado el 10 de enero de 2014 en el siguiente enlace:
http://www.aeep.org.ar/anales/works/works2005/formichella_london.pdf
- Forrier, A. y Sels, L. (2003). The concept of employability: a complex mosaic. *Journal of Human Resources Development and Management*, 3 (2), 102-124.
- Fugate, M., Kinicki, A.J. y Ashforth, B.E. (2004). Employability: A psycho-social construct, its dimensions and applications. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 14-38.
- FUNDIPE (1999). *Informe sobre empleabilidad*. Documento digital. Consultado el 10 de enero de 2014 en:
http://www.fundipe.es/archives/INFORMEE_Seguro.pdf
- Gamboa, J.P. (2013). *La empleabilidad de los jóvenes como facilitadora de la obtención de empleos de calidad*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Gamboa, J.P., Gracia, F.J., Ripoll, P. y Peiró, J.M. (2007). *La empleabilidad y la iniciativa personal como antecedentes de la satisfacción laboral*. Valencia: Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE).
- García-Manjón, J.V. (Coord.) (2009). *Hacia el EEES. El reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia*. La Coruña: Netbiblo.
- Gazier, B. (1998). *Employability: Concepts and Policies*. Berlin: European Employment Observatory.
- Groot, W. y Maassen van den Brink, H. (2000). Education, training and employability. *Applied Economics*, 32, 573-581.
- Harvey, L. (2001). Defining and measuring employability. *Quality in Higher Education*, 7 (2), 97-109.
- Harvey, L. (2003). *Transitions from Higher Education to Work*. A briefing paper. Sheffield: Hallam University. Consultado online el 14 de diciembre de 2013 en:
<http://www.qualityresearchinternational.com/esectools/esectpubs/harveytransitions.pdf>
- Haug, G. (2004). *The public responsibility of Higher Education: Preparation for the labour*

- market*. Presentación realizada en Council of Europe Conference on Public responsibility for Higher Education and Research. Celebrado en Strasbourg en septiembre de 2004.
- Hernández, E., Ramos, Y., Negrín, F., Ruiz, C.I. y Hernández, B. (2011). Empleabilidad percibida y autoeficacia para la búsqueda de empleo en universitarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27 (2), 131-142.
- Hillage, J. y Pollard, E. (1998). *Employability: Developing a framework for Policy analysis*. London: DfEE.
- Jiménez Vivas, A. (2009). Contexto actual y determinantes de la inserción laboral de los titulados universitarios. Directrices para el análisis. *Educar*, 44, 47-58.
- Kohler, J. (2004). The Bologna Process and employability: The impact of employability on curricular development. Conferencia presentada en el *Bologna Seminar of Employability in the context of the Bologna Process*, celebrado en octubre de 2004 en Bled, Slovenia.
- Lantarón, B.S. (2011). La empleabilidad en los nuevos planes de estudios. En J.M. Román, M.A. Carbonero y J.D. Valdivieso (Comp.) *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (pp. 11.489-11.501). Madrid: Ediciones Asoc. De Psicología y Educación y el C. O. de Psicólogos de CyL.
- Lees, D. (2002). *Graduate employability: literature review*. Essex: University of Essex.
- Lefresne, F. (1999). Employability at the heart of the European employment strategy. *European Review of Labour and Research*, 5, 460-480.
- Lowden, K., Hall, S., Elliot, D. y Lewin, J. (2011). *Employers' Perceptions of the Employability of New Graduates*. London: Edge Foundation.
- Martín-González, M. (2013). *Empleabilidad y empleos universitarios*. Conferencia presentada en la 1ª Escuela de Formación y Debate Estudiantil de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria y la Delegación de Alumnos de la Universidad Politécnica de Madrid, celebrada en Madrid el 7 de mayo de 2013.
- Martínez González, J.A. (2011). La empleabilidad: una competencia personal y una responsabilidad social. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, noviembre 2011. Formato digital.
- McGrath, S. (2007). Globalization, knowledge, skills and development: Possible new directions for international and comparative education. *Southern African Review of Education with Education with Production*, 12 (2), 61-79.
- McQuaid, R.W. y Lindsay, C. (2005). The concept of employability. *Urban Studies*, 42 (2), 197-219.
- Mora, J.G. (2007). Las competencias de los graduados: implicaciones para la reforma curricular. Ponencia presentada en el *Taller sobre empleabilidad en la formación universitaria*, organizado por la Dirección General de Universidades y la Universidad de León, en León, en enero de 2008.
- Moreau, M.P. y Leathwood, C. (2006). Graduates' employment and the discourse of employability: a critical analysis. *Journal of Education and Work*, 19 (4), 305-324.
- Moreno, A. (2012). La empleabilidad de los/las jóvenes en España: el desajuste entre educación y empleo. *Revista Jóvenes y más*, 2, versión digital.
- Nauta, A., Van Vianen, A., Van der Heijden, B., Van Dam, K. y Willemsen, M. (2009). Understanding the factors that promote employability orientation. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 233-251.
- OIT (2000). Resolución sobre el Desarrollo de Recursos Humanos. *Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo*, 88ª reunión. Ginebra, junio de 2000.
- OIT (2005). *Recomendación 195 de la OIT sobre el Desarrollo de los Recursos Humanos*, aprobada en junio del 2004 y publicada en Ginebra en 2005.
- Pegg, A., Waldock, J., Hendy-Isaac, S. y Lawton, R. (2012). *Pedagogy for Employability*. York: HEA. Informe accesible a través del enlace: http://www.heacademy.ac.uk/news/detail/2012/pedagogy_for_employability
- Rentería, E. y Malvezzi, S. (2008). Empleabilidad, cambios y exigencias psicosociales del trabajo. *Universitas Psychologica*, 7 (2), 319-334.

- Rodríguez Espinar, S., Prades, A., Bernáldez, L. y Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación*, 351, 107-137.
- Rodríguez Mora, H. (2010). *El liderazgo transformacional como antecedente de la empleabilidad: su influencia en el rendimiento individual*. Tesis doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Rothwell, A. y Arnold, J. (2007). Self-perceived employability: development and validation of a scale. *Personnel Review*, 36 (1), 23-41.
- Sanders, J. y De Grip, A. (2004). Training, task flexibility and the employability of low-skilled workers. *International Journal of Manpower*, 25 (1), 73-89.
- Teichler, U. (2008). Employability and the curriculum. Presentación realizada en el *Taller sobre empleabilidad en la formación universitaria*, organizado por la Dirección General de Universidades y la Universidad de León, en León, en enero de 2008.
- Thijssen, J.G.L. (2000). Employability in the focus. Starting to clarify a diffuse phenomenon. *Tijdschrift voor HRM*, 3 (1), 7-34.
- Trevor, C. O. (2001). Interactions among actual ease-or-movement determinants and job satisfaction in the prediction of voluntary turnover. *Academy of Management Review*, 44, 621-638.
- Van der Heijden, C.M. y Van der Heijden, B. (2006). A competence-based and multidimensional operationalization and measurement of employability. *Human Resource Management*, 45, 449-476.
- Vukasovic, M. (2004). Informe final sobre el *Bologna Seminar of Employability in the context of the Bologna Process*. Celebrado en octubre de 2004 en Bled, Slovenia. Consultado el 20 de diciembre de 2013 a través del siguiente enlace: http://www3.srk.sk/autoupload/041022-23_General_report.pdf
- Watts, A.G. (2006). *Career development, learning and employability*. York: Higher Education Academy.
- Weinberg, P. (2004). Formación profesional, empleo y empleabilidad. Ponencia presentada en el *Foro Mundial de Educación*, celebrado en Porto Alegre en 2004.
- Weinert, P., Baukens, M., Bollèrot, P., Pineschi-Gapénne, M. y Wallwei, U. (2001). *Employability: from theory to practice*. London: New Brunswick, N.J. International social securities series.
- Yorke, M. (2004). *Employability in Higher Education: What it is- what it is not?* York: Informe elaborado para ESECT.
- Yorke, M. (2006). *Learning and employability. Employability in Higher Education: What it is- what it is not?* York: Higher Education Academy.
- Yorke, M. y Knight, P. (2007). Evidence-informed pedagogy and the enhancement of student employability. *Teaching in Higher Education*, 12 (2), 157-170.

Anexo

Definiciones de *empleabilidad*

AUTOR y AÑO	DEFINICIÓN
Ripoll et al. (1994, cit. en Gamboa et al., 2007, p. 8)	Apresiasi subjetiva que el individuo hace de sus posibilidades de encontrar trabajo en función de la situación objetiva del mercado laboral y de determinadas características personales.
Hillage y Pollard (1998)	La capacidad de los individuos para obtener un empleo inicial, mantener el empleo, moverse entre los roles dentro de la misma organización, obtener un empleo si se requiere e idealmente asegurar un trabajo adecuado y suficientemente satisfactorio.
De Grip et al. (1999) Formichela y London (2005)	Empleabilidad es el potencial de un individuo para acceder a un empleo y permanecer en el.
Lefresne (1999)	Empleabilidad es un término más amplio que <i>empleo</i> , pues hace referencia a la capacidad de los individuos para mantener un trabajo, cambiar de trabajo y construir su propio camino profesional.
FUNDIPE (1999)	Es la capacidad que una persona tiene para tener un empleo que satisfaga sus necesidades profesionales, económicas, de promoción y de desarrollo a lo largo de su vida.
Groot y Maasen van den Brink (2000)	La oportunidad de los individuos de tener un empleo en el mercado laboral interno y/o externo, considerándose elementos clave en el proceso tanto la preparación como las actitudes o disposición del trabajador.
Thijssen (2000)	Capacidad individual para desempeñar una variedad de funciones en el mercado laboral dado. Factores relacionados con el contexto y con el individuo que influirán en su posición futura en el mercado laboral en un contexto dado.
OIT (2000)	Las calificaciones, conocimientos y las competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo, mejorar su trabajo y adaptarse al cambio, elegir otro empleo cuando lo deseen o pierdan el que tenían e integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes períodos de su vida.
Brunner (2000) Confederation of European Business (2007)	Abarca diferentes capacidades básicas necesarias para aprender y desempeñarse con eficacia en un trabajo.
Trevor (2001)	La facilidad percibida de movimiento en el mercado laboral.
Harvey (2001)	La propensión del graduado de exhibir atributos que los empleadores anticipan que serán necesarios para el efectivo funcionamiento futuro de su organización (empresa).
Campos Ríos (2002)	La probabilidad de obtener una vacante en un mercado de trabajo específico a partir de los atributos con los cuales está dotado el buscador y que son los que le permiten superar los obstáculos que le impone el mercado.
Van der Heijden y Van der Heijden (2002)	La capacidad de ser empleado en un trabajo.
Campos Ríos (2003)	El conjunto de aptitudes y de actitudes que brindan a un individuo la oportunidad de ingresar a un puesto de trabajo y además de permanecer en él.
Forrier y Sels (2003)	Proporciona a los empleados la posibilidad de obtener un empleo en caso de requerirlo.
De Grip et al. (2004)	Capacidad y disposición de los trabajadores para permanecer atractivos para el mercado laboral (factores de oferta), para reaccionar y anticipar los cambios en las tareas y el ambiente de trabajo (factores de demanda), facilitada por los instrumentos de desarrollo de recursos humanos disponibles para ellos (instituciones).
Weinberg (2004)	Abarca las calificaciones, los conocimientos y las competencias que aumentan la capacidad de los trabajadores para conseguir y conservar un empleo, mejorar su trabajo y adaptarse al cambio, elegir otro empleo cuando lo deseen o pierdan el que tenían e integrarse más fácilmente en el mercado de trabajo en diferentes períodos de su vida.
ESECT (2004) ESIB (2006) Yorke (2006) Teichler (2008)	Un conjunto de logros-habilidades, conocimientos y atributos personales que aumentan la probabilidad de los graduados de encontrar un empleo y de tener éxito en sus puestos, lo cual les beneficia a ellos mismos, al personal laboral, a la comunidad y a la economía.
OIT (2005)	Las competencias y cualificaciones transferibles que refuerzan la capacidad de las personas para aprovechar las oportunidades de educación y formación que se les presenten con miras a encontrar y conservar un trabajo decente, progresar en la empresa o al cambiar de empleo y adaptarse a los cambios tecnológicos, de empleo o de condiciones en el mercado de trabajo.

AUTOR y AÑO	DEFINICIÓN
Silla et al. (2005, cit. en Gamboa et al. 2007, p. 6)	La capacidad para encontrar otro trabajo en caso de perder o abandonar el actual.
Alles (2007)	Posibilidad de obtener un trabajo (y/o conservarlo), considerando que para lograrlo será necesario poseer aquello que los puestos de trabajo requieren.
Gamboa et al. (2007)	Percepción del individuo sobre las oportunidades que tiene de conseguir un empleo de su preferencia o de mejorar el que posee, teniendo en cuenta que dichas oportunidades van a depender de sus características y conductas y de los factores contextuales que le rodean.
Rothwell y Arnold (2007)	La habilidad para mantener un trabajo u obtener el trabajo que uno desea.
Yorke y Knight (2007)	Idoneidad de los graduados para obtener un empleo adecuado, lo cual es diferente de la obtención real de un empleo adecuado.
Berntson (2008)	Percepción del individuo sobre sus posibilidades de adquirir un nuevo, igual o mejor empleo.
García Manjón (2009)	El grado de atracción que un individuo tiene para el mercado de trabajo a lo largo del tiempo, lo cual se materializa en la valoración de la aportación de valor que éste realiza al empleador o a la sociedad en su conjunto.
Hernández et al. (2011)	Hace alusión a las oportunidades de empleo que tiene una persona atendiendo a sus características personales y a un determinado contexto laboral.
Moreno (2012)	Un conjunto de factores, fundamentalmente relacionados con la formación, que satisfacen las necesidades de los empleadores respecto a la cualificación de sus trabajadores.
Diccionario de inglés (2014)	Característica o cualidad de ser empleable.
DEFINICIONES EN LA WEB	DEFINICIÓN
Inwiki (2012): http://nittua.eu/wiki/index.php?title=EMPLEABILIDAD	Es la probabilidad mayor o menor de que una persona consiga un puesto de trabajo y que se encuentre activo en el mercado de trabajo
Portal del MECD (2013): http://todofp.es/todofp/glosario.html#E	Capacidad potencial de incorporarse y permanecer en el mercado laboral, esto es, las posibilidades personales para encontrar empleo y adaptarse a un mercado de trabajo en continuo cambio.
Universia (2014): http://graduados.universia.es/mercado-laboral/empleabilidad/	Hace referencia al potencial que tiene un individuo de ser solicitado por una empresa para trabajar en ella.
Wikipedia (2014): http://es.wikipedia.org/wiki/Empleabilidad	Capacidad de una persona de acceder a un puesto de trabajo, mantenerse en él y reubicarse en otro, en caso de pérdida del primero posee los requisitos en términos de experiencia profesional demandados, tiene los conocimientos que demandan los empleadores para su perfil y es capaz de transmitir adecuadamente un mensaje al mercado.

Elaboración propia

ARTÍCULO ORIGINAL

Educación inclusiva y niñez migrante: barreras a la educación de niñez de origen centroamericano en escuelas de Tapachula, Chiapas (México)

Rosa Icela Cigarroa de Aquino
dcigarroa@ecosur.edu.mx

Martha Luz Rojas Wiesner
mrojas@ecosur.mx

Angélica Aremy Evangelista García
aevangel@ecosur.mx

Antonio Saldívar Moreno
asaldivar@ecosur.mx

El Colegio de la Frontera Sur

RESUMEN. La educación inclusiva hace referencia a la implementación de un conjunto de estrategias para que los estudiantes aprendan juntos sin distinciones étnicas/de raza, de sexo, de discapacidad, situación económica, social, o por su origen y nacionalidad y en condiciones de no discriminación, de modo que se haga efectivo el derecho universal a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación social. En el presente artículo se analizan situaciones relacionadas con las barreras para la inclusión educativa de niños y niñas de origen centroamericano relacionadas con el acceso a la escuela, las prácticas docentes en el aula y la interacción social que se producen en centros escolares de Educación Primaria pública en la ciudad de Tapachula, Chiapas, México.

PALABRAS CLAVE. Educación Inclusiva, Práctica Docente, Interacción Social, Migración Centroamericana

Inclusive education and migrant children: barriers to education of children from Central America in schools in Tapachula, Chiapas

ABSTRACT. The inclusive education refers to the implementation of a set of strategies aimed at boys and girls learn together without ethnic / race, sex, disability, economic status, social distinctions, or their origin and nationality and conditions non-discrimination, so as to make effective the universal right to education, equal opportunities and social participation. In this article related barriers to educational inclusion of children from Central America related to access to the school, the teaching practices in the classroom and the social interaction situations that occur are analyzed in public schools of primary education in the city of Tapachula, Chiapas, Mexico.

KEY WORDS. Inclusive Education, Teaching Practice, Social Interaction, Central American Migration

Fecha de recepción 30/11/2015
Fecha de aceptación 25/04/2016
Dirección de contacto:
Martha Luz Rojas Wiesner
Departamento de Sociedad y Cultura
El Colegio de la Frontera Sur
Carretera Panamericana y Periférico Sur s/n
Barrio Ma. Auxiliadora, C.P. 29290
San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva es un conjunto de estrategias y mecanismos educativos que buscan que todas las personas independientemente de su condición social, cultural, económica o de discapacidad, hagan efectivo su derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación social sin discriminación (Booth y Ainscow, 2002). Este enfoque educativo busca que los niños y las niñas interactúen y aprendan juntos, sin pasar por mecanismos de selección que los discriminen durante su ingreso (Ainscow, Booth y Dyson, 2006; Echeita, 2008), que no enfrenten barreras en el aprendizaje, ni en la participación, como puede suceder con niños y niñas indígenas, migrantes, o en condiciones de pobreza, quienes suelen estar expuestos a distintas formas de exclusión y a situaciones de vulnerabilidad social en las escuelas (Blanco, 2008^a, 2008b; UNESCO, 2008).

Trabajos recientes cuestionan los sistemas educativos donde predomina un enfoque etnocentrista y homogeneizador que centraliza y estandariza el tipo de enseñanza, los mecanismos de evaluación y los procesos educativos con énfasis en el idioma predominante (Blanco, 2008 a; Jurado y Ramírez, 2009; Tedesco, 2012). En el caso de poblaciones migrantes, lo común en México es encontrar que en las escuelas se asuma que los niños y las niñas de origen extranjero¹, así como sus familias, deben

adaptarse a los requisitos de ingreso, a los programas y a sus contenidos, muchas veces descontextualizados de su realidad y de la situación que enfrentan que, generalmente, los ponen en condición de desventaja y de vulnerabilidad. En los procesos de inscripción, se les exige demostrar que cuentan con documentos, tanto de estancia o permanencia regular en el país como de identidad, a pesar de la firma de convenios internacionales² y de que la misma legislación nacional obliga a la garantía del derecho a la educación³.

En zonas fronterizas, donde la dinámica social involucra de manera creciente a personas migrantes, muchas sin los documentos ya señalados, se pone en duda la garantía del derecho a la educación (Rojas, 2010). Esta situación plantea para México, el compromiso del cumplimiento de las disposiciones contenidas en la Ley de Migración de 2011, relativas al derecho a la educación, con independencia del estatus migratorio de la niñez y/o de sus progenitores migrantes. Pero en el ejercicio del derecho a la educación, no se ha identificado como prioridad el reconocimiento de las diferencias culturales de las personas indígenas y migrantes. Además, no se ha dado suficiente importancia a los problemas que enfrenta la niñez cuando su situación migratoria o la de sus padres es irregular, tanto para ingresar a las escuelas como para obtener una certificación de estudios (Choy, 2010; Juárez, 2011; Rojas, 2010). Esta última situación es crucial para entender los problemas de inclusión educativa tanto para la niñez migrante como para sus familias.

Este trabajo se plantea que, si en México se han establecido compromisos para lograr una educación inclusiva enfocada a grupos considerados como diferentes por su origen étnico, por su procedencia o la de sus padres, es necesario analizar cómo se llevan a cabo

las acciones para lograr –o no– estos compromisos dentro de las escuelas en las que hay presencia de hijos e hijas de inmigrantes.

Este artículo tiene como objetivo presentar un análisis acerca de cómo se realiza la labor docente e institucional desde la perspectiva de la educación inclusiva en dos escuelas primarias públicas en Tapachula, Chiapas. Analiza si los mecanismos utilizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para lograr el derecho al acceso a la educación pública básica, así como la práctica educativa del personal docente, están dirigidos a facilitar la inclusión de hijos e hijas de inmigrantes originarios de Guatemala, Honduras y El Salvador. De manera específica, se busca: 1) conocer los mecanismos utilizados por la SEP así como por las escuelas de Educación Primaria para su acceso a la escuela, identificando los obstáculos que enfrentan los inmigrantes centroamericanos para inscribir a sus hijos e hijas en las escuelas; 2) identificar si en la práctica educativa en el aula, el personal docente considera estrategias pedagógicas que fomenten la inclusión; y 3) conocer si entre la niñez mexicana local existen prácticas de discriminación originadas en prejuicios y estigmas hacia las personas inmigrantes y cómo les afecta. En el análisis se considera que, en un contexto de frontera, como el de la ciudad de Tapachula, las acciones para el acceso a la educación y las estrategias pedagógicas, utilizadas en las escuelas de educación básica, deberían facilitar la inclusión de la niñez de origen centroamericano, tomando en cuenta la diversidad cultural que caracteriza a dicho contexto fronterizo.

Los resultados que aquí se presentan derivan de un estudio cualitativo, que retoma elementos de la etnografía educativa,

mediante la cual se describen y enfatizan los hechos y fenómenos investigados desde el punto de vista de las personas participantes, en el lugar donde se producen sus interacciones, sus valores, sus actividades y sus expectativas (Rodríguez, 2006) y permite además utilizar técnicas que proporcionan datos sobre aspectos de los fenómenos que no son cuantificables y posibilitan la formulación de inferencias descriptivas (Luján, 2010). Se usaron distintas técnicas con este enfoque, como grupos focales, entrevistas semiestructuradas, así como observación participante (Ruiz Olabuénaga, 2008), durante los meses de febrero a julio de 2014, en la ciudad de Tapachula.

Los resultados expresan la complejidad de la problemática que viven los padres de origen centroamericano, así como sus hijos e hijas en el acceso y permanencia en la escuela. Si bien no se pueden generalizar estas experiencias a todas las escuelas y a todas las personas inmigrantes, sí hay suficientes elementos para señalar que en otras escuelas de la ciudad se reproducen patrones de discriminación hacia personas inmigrantes, lo que genera exclusión no sólo educativa, sino de carácter sociocultural.

2. DE LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA A LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La exclusión educativa está asociada a procesos y acciones de discriminación y, por tanto, de segregación escolar, no sólo en el acceso a la escuela, también dentro de la misma. En ese sentido, la exclusión educativa no debe asociarse sólo a una contraposición entre “estar fuera” y “estar dentro” del sistema educativo, que es una acepción que se le suele dar a la noción de exclusión social (Karsz, 2004).

De acuerdo con Castel, “estrictamente hablando, estar excluido significa estar totalmente aislado de la sociedad, estar fuera de la sociedad. Sin embargo, nadie se encuentra aislado completamente de la sociedad, salvo quizás en algunas situaciones límite” (2004: 17). De este modo, si la exclusión no es estar fuera, entonces, la exclusión educativa no debe entenderse sólo como la falta de acceso o el abandono del sistema escolar (Jiménez, Luengo y Taberner, 2009). La exclusión educativa y el riesgo que conlleva, hacen referencia a situaciones en las que pueden ubicarse distintos grupos sociales, ya sea que estén o no dentro de un sistema educativo establecido, como las mujeres, las poblaciones indígenas, las personas discapacitadas, las personas en situación de pobreza y las personas migrantes. Estos grupos tienen claramente menos oportunidades de permanecer en el sistema educativo y de tener un nivel adecuado de beneficios, ya sea por razones económicas, sociales, políticas y culturales, a pesar del reconocimiento del derecho a la educación (Rossetti, 2014).

El desafío en cada país o comunidad para hacer que su sistema educativo sea inclusivo implica encaminar esfuerzos para emprender acciones integrales de distintos actores, que deben ir de la mano con políticas intersectoriales dirigidas a combatir la exclusión social (UNESCO, 2008). Distintos autores, y en distintos ámbitos, han enfatizado que el derecho a la educación hace posible el ejercicio de otros derechos humanos (Muñoz, 2004; UNESCO, 2005, 2008; Jurado y Ramírez, 2009; Latapí, 2009; Ruiz Muñoz, 2014).

2.1. La educación inclusiva como un derecho

El reconocimiento de la educación como un derecho se estableció por primera vez en

la Declaración Universal de Derechos Humanos en 1948, el cual fue reafirmado en el Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales en 1966 y en la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989 (Blanco, 2008a, 2008b; Solla, 2013, UNESCO, 2008). Algunas iniciativas específicas en cuanto al derecho a la educación, se pueden encontrar en la “Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza”, aprobada por la UNESCO en 1960, mediante la cual se acordó que, independientemente de los diferentes sistemas educativos en cada nación, los Estados tenían el compromiso de establecer, desarrollar y aplicar una política nacional encaminada a erradicar la discriminación en la enseñanza así como fomentar el igual acceso y posibilidades de educación para todos.

El enfoque de la educación inclusiva como tal, fue adoptado unas décadas después, en la Conferencia Mundial de Educación para Todos y posteriormente en los llamados Objetivos del Desarrollo del Milenio, de modo que hubiese una mayor exigencia de intervención del Estado en la garantía del derecho a la educación (Blanco, 2008 a, 2008b; Ruiz Muñoz, 2014, Tedesco, 2012); obligación que fue establecida en el documento 13 del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966).

Los principales elementos vinculantes a la inclusión son: el derecho al acceso a la educación, el derecho a una educación de calidad y el derecho al respeto en el entorno del aprendizaje (Ruiz Muñoz, 2014). En su sentido más amplio, entonces, el derecho a la educación debe entenderse como “una educación de calidad que posibilite el aprendizaje desde el nacimiento y a lo largo de la vida; obligatoriedad y gratuidad, universalidad y no discriminación;

participación, y derecho a un trato justo y a una educación que incluya a todos” (Blanco, 2008 a: 33).

En esencia, la educación inclusiva es el medio para entender y atender la diversidad, concibiendo las diferencias no como un problema sino como oportunidades para enriquecer el desarrollo humano (Jurado y Ramírez, 2009; Latapí, 2009; Muñoz, 2004; Ruiz Muñoz, 2014; UNESCO, 2005, 2008).

Lo central es: “identificar y superar las barreras que enfrentan muchos estudiantes para acceder a la educación, para participar plenamente en las actividades educativas y tener éxito en su aprendizaje” (Blanco, 2008 a: 44). Tales barreras pueden ser identificadas a partir de cada uno de los ejes en los que descansa la propuesta de educación inclusiva, relacionados con el acceso a la escuela (presencia/acceso), con los logros del alumnado (logros/participación docente) y con la participación en la escuela (participación/interacción social), considerando el contexto local y las características del estudiantado. La sección de resultados está organizada a partir de estos ejes.

3. RETOS PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA

Cada escuela debe precisar las estrategias de inclusión de acuerdo con las problemáticas de su contexto y con respeto a la diversidad de su alumnado. La inclusión es un proceso, “una búsqueda constante de mejores maneras de responder a la diversidad del alumnado”, basada en el principio de la no discriminación (Echeita, 2007:14), lo que a su vez exige una transformación de la cultura, organización y prácticas de las escuelas para evitar la discriminación (OREALC/UNESCO, 2007).

3.1. No discriminación y diversidad

La educación inclusiva debe entenderse como un principio de la garantía del derecho a la educación y la no discriminación. Simón y Echeita señalan que la inclusión es una aspiración, que obliga a identificar las dificultades que puede tener la niñez excluida en este proceso por actitudes y prácticas discriminatorias (Simón y Echeita, 2013: 9).

En 1960 la “Convención Relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza” (UNESCO, 1961), define en su Artículo 1, a la discriminación como:

“toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza” (UNESCO, 1961: 119).

Las discriminaciones se construyen a partir de percepciones sociales y culturales fundadas y aceptadas sin que necesariamente las personas o los grupos que son discriminados hayan hecho algo para justificar el maltrato y el desprecio, ocasionándoles con ello, la pérdida de oportunidades y derechos fundamentales (Rodríguez, 2006, 2011). De este modo, la discriminación se basa en prejuicios y estigmas, así como en estereotipos que afectan los derechos y las libertades fundamentales. La discriminación se expresa en distintas formas (por ejemplo, racismo, xenofobia, sexismo) y se produce en distintos niveles (personal, institucional, cultural y estructural), los cuales se refuerzan entre sí (Johnson y Aisworth, citados por Pérez Portilla, 2011). En otras palabras, la discriminación no es sólo un asunto que se produce a nivel de las personas, también es

estructural, “se relaciona con otras problemáticas que mantienen a millones de personas en situación de opresión” (Gutiérrez y Salazar, 2011: 44).

En el ámbito escolar, las expresiones de discriminación se producen no sólo en la interacción del alumnado, también en la relación docentes-estudiantes, principalmente cuando las prácticas docentes tradicionales, monoculturales y homogeneizadoras buscan estándares de conocimientos, pensamientos y actitudes que no toman en cuenta la diversidad de los y las estudiantes (OREALC/UNESCO, 2007).

3.2. Práctica docente y no discriminación en la escuela

Las políticas y prácticas escolares homogeneizadoras imponen barreras a la inclusión educativa que, si se combinan con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados estudiantes, generan exclusión, marginación o fracaso escolar (Echeita, 2007). Para contrarrestar esto, Echeita y Ainscow (2010) señalan que las escuelas pueden innovar revisando las formas que aplican la inclusión: 1) buscando la participación y el éxito del alumnado y sus familias, 2) identificando y eliminando barreras, 3) poniendo particular énfasis en aquellos estudiantes que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar, y 4) creando espacios de reflexión y análisis de la importancia de la diversidad, el respeto y la aceptación gustosa de la diferencia. Desde esta perspectiva, la inclusión es vista como proceso y no como condición.

Las prácticas docentes, entonces, deben considerar la interrelación de los cuatro aspectos señalados en el ejercicio docente y, por tanto, en los procesos de enseñanza. Sin embargo, hay que considerar que, entre los principales retos para implementar estas

acciones en la búsqueda de la inclusión educativa, está la lucha en contra de los prejuicios, los estigmas, los mitos y los estereotipos que fundamentan la discriminación (Monroy, 2008; Rodríguez, 2006, 2011).

Uno de los desafíos en este aspecto es que, en contextos fronterizos o con alguna intensidad migratoria, se reconozca que la niñez que ha nacido en otros lugares distintos al que viven, o que son hijos o hijas de personas que nacieron en esos otros lugares, tiene derecho a la educación, así como a los derechos fundamentales y a la igualdad de oportunidades.

4. EDUCACIÓN INCLUSIVA Y MIGRACIÓN EN MÉXICO

Diversos autores se han preocupado por los desafíos que plantea la inclusión en escuelas con presencia de migrantes (Jurado y Ramírez, 2009; Palanco, 2009). Cualquiera que fuese el motivo para migrar, el hecho de desplazarse y de llegar a vivir a un lugar distinto al que se ha vivido tiene consecuencias y plantea cambios importantes en las dinámicas sociales y familiares. Parte de las personas que migran pueden contar con medios para el acceso a la escuela, ya sea por su condición migratoria regular, por contar con un trabajo seguro o porque tienen familiares que los apoyan en el lugar de destino; pero otra parte no tiene estas facilidades (Monroy, 2008). También, hay quienes han ingresado al sistema escolar y enfrentan problemas de discriminación de distinto orden. En este caso, el reto es reconocer la diversidad, pero también la desigualdad en que viven las personas que han optado por la migración (Jurado y Ramírez, 2009).

Las ideas y representaciones basadas en el nacionalismo y en la garantía y disfrute de derechos sólo para quienes tienen la

membrecía a un estado-nación, afectan los derechos de las personas migrantes. Según Novaro “la definición de sentidos formativos y los mecanismos de regulación del trabajo docente, en general se han manejado con versiones del nacionalismo donde ‘los otros’, los extranjeros, los indígenas, los migrantes, ocupan el lugar de una diversidad objeto de miradas sospechosas” (2012: 467).

En México, existen mecanismos de inclusión de la infancia con necesidades especiales, para lo cual se han establecido proyectos específicos como los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (UASER) (SEP, 2013). A pesar de esto, Echeita señala que no se debe olvidar que existen “otros grupos con la misma necesidad de pertenencia” (2008:10). La niñez que pertenece a minorías étnicas, o que son inmigrantes o hijos de inmigrantes, también enfrenta situaciones de exclusión o discriminación, lo que limita su capacidad de acceso a la educación y la expone a situaciones de vulnerabilidad social (Conapred, 2013).

Para el caso específico de poblaciones migrantes en México, entre los pocos programas que han intentado incluir a la niñez migrante está el llamado Programa de Educación Básica para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim); sin embargo, su cobertura es muy limitada ya que se enfoca principalmente en tres sectores de la infancia migrante e inmigrante: 1) la de migración interna en el país (jornaleros agrícolas); 2) la repatriada a México, y 3) la albergada⁴. Entre estos grupos, se ha incluido a hijos e hijas de jornaleros y jornaleras agrícolas de Guatemala, por lo que se ha impulsado este programa en algunas fincas cafetaleras de la

región del Soconusco (Rojas, 2010). Aparte de este programa, no existen otros. Las iniciativas no han tomado en cuenta a la niñez inmigrante, establecida principalmente en zonas urbanas.

5. EL CONTEXTO: INMIGRANTES DE CENTROAMÉRICA Y SU ACCESO A LA EDUCACIÓN EN TAPACHULA

En contextos fronterizos, como en Tapachula, hay una presencia histórica de migrantes de Guatemala y más reciente de Honduras, El Salvador y otros países. Estos grupos se internan principalmente por la frontera sur de México, que limita geográficamente con Guatemala y Belice a lo largo de 1.139 kilómetros (Castillo y Toussaint, 2010; Rojas y Ángeles, 2008). Tapachula es una ciudad ubicada en Chiapas, el estado fronterizo con el mayor dinamismo en la movilidad comercial y poblacional en la frontera sur de México. Debido a su colindancia con Guatemala, en aproximadamente 658,5 kilómetros, por esta zona cruzan visitantes locales y trabajadores temporales, así como migrantes centroamericanos no documentados que buscan llegar a Estados Unidos de Norteamérica (Ángeles, 2004; Ángeles, 2010).

Aunque los datos del censo no dan cuenta de la intensidad de la migración en tránsito ni de cuántos se han quedado a vivir en Chiapas, sí hay evidencias de que debido a los riesgos que se han incrementado en la última década en el viaje a los Estados Unidos, hay quienes han decidido establecerse por algún tiempo en localidades fronterizas del lado mexicano (Ángeles, 2004; Fernández, 2012; Rivas, 2010; Rojas y Ángeles, 2011). Mediante información de la muestra censal de 2010, se estima que en Chiapas vivían 31.704 personas nacidas en

otro país, de las cuales el 66% habían nacido en Guatemala, el 11% en Honduras y el 6% en El Salvador. Debido a que hay migrantes sin documentos migratorios o que hay quienes no fueron captados por el censo, no se cuenta con estimaciones o aproximaciones para la ciudad de Tapachula, aunque se sabe que el municipio de Tapachula ocupa el decimotercer lugar a nivel nacional con población extranjera (INEGI, 2011).

Esta población de origen centroamericano que reside en la ciudad de Tapachula y en las localidades circunvecinas, se enfrenta a distintos problemas, uno de los cuales se relaciona con el carácter irregular de su permanencia, lo que los expone a distintos riesgos, entre ellos el de la exclusión educativa, pero de manera más general los limita o excluye en la garantía de otros derechos y del acceso a recursos y servicios (Rojas, 2010).

En 2010, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), proporcionó algunos datos sobre el número de estudiantes, con base en las estadísticas continuas del formato 911: de 159.467 estudiantes del ciclo escolar 2009-2010, en el estado de Chiapas, 1.430 eran de Centroamérica y el Caribe (Rojas, 2010: 141). Algunos datos más recientes de Chiapas, destacan que en el municipio de Tapachula están registradas 266 escuelas, de las cuales 200 pertenecen al sistema federal y 66 al sistema estatal. Del total de escuelas, 96 se ubican en la zona urbana de la ciudad de Tapachula, 63 federales y 33 estatales. De acuerdo con los jefes de sector de esta zona urbana, en el ciclo escolar 2013-2014, estaban inscritos 221 estudiantes de origen extranjero en las primarias federales y 67 en las estatales. Si bien esta información no está desagregada por país de origen, constituye un indicador de la presencia de niñez de otros países y se presume que la de mayor presencia es la centroamericana, dada la vecindad con la

región. Para este estudio, se seleccionaron dos primarias públicas de dos sectores escolares de la ciudad de Tapachula, en las que las autoridades educativas reportaron que estaba registrado el mayor número del alumnado extranjero del ciclo escolar 2013-2014.

6. RESULTADOS

6.1. El perfil de las personas informantes

Los resultados que aquí se presentan se basan en entrevistas individuales y en grupo, así como en la observación participante. De manera específica, se realizaron 24 entrevistas semiestructuradas individuales: 17 a personal directivo y docente y siete a padres y madres de familia centroamericanos. Igualmente, se realizaron cinco grupos focales, clasificados en dos tipos: 1) tres grupos con hijos e hijas de al menos uno de los progenitores de Centroamérica y 2) dos grupos con niños nacidos en México con padres mexicanos. Se hizo esta distinción para identificar percepciones o prácticas de discriminación entre el alumnado. De igual manera, se llevó a cabo observación participante directa en los salones de clase de los grupos de 5° y 6° grado de Primaria en cada escuela, con 30 a 35 estudiantes cada grupo.

Entre las autoridades educativas, se entrevistó a personal adscrito a delegaciones regionales de educación básica, jefaturas de sector, direcciones de escuelas y áreas de asesoría pedagógica que cuentan con una amplia trayectoria en educación. Entre el personal docente en funciones, dos cuentan con trayectoria de 27 y 28 años, mientras que las otras personas tienen una experiencia de entre cuatro y ocho años.

En el caso de los grupos focales con alumnado que tenía al menos un progenitor

centroamericano, participaron seis niños y seis niñas, con edades entre los 11 y los 13 años, que cursaban en su mayoría el quinto año de Primaria y algunos el sexto grado. Según lugar de nacimiento, tres nacieron en México, tres en Honduras y seis en Guatemala. La mayoría vive con ambos progenitores, hay cuatro que dicen vivir sólo con uno de ellos (tres con la madre y uno con el padre) y dos con los abuelos. Todos cuentan con acta de nacimiento y la mayoría tiene acta de nacimiento de su país de origen. Quienes nacieron fuera de México, manifiestan que llevan entre uno y cinco años viviendo en el país. Al indagar sobre la ocupación del padre y de la madre, en su mayoría se emplea en actividades de servicios y en algunos casos en el comercio informal. Las madres que son jefas de hogar, trabajan como empleadas domésticas o como meseras de bares. Los padres se han empleado como albañiles en el sector de la construcción. Un par de participantes desconocía la ocupación de sus padres.

Finalmente, se entrevistó a seis madres y un padre de familia, de origen centroamericano, pero que sus hijos e hijas asistieran a escuelas de la zona, distintas a las dos del estudio, con el propósito de conocer sus experiencias. Estas personas han vivido en México entre dos y veinte años; laboran en diversos empleos, desde el trabajo doméstico, empleadas de mostrador, meseras en bares y el único hombre entrevistado en una agencia de tramitación de aduanas. Sólo dos residen en la zona sin documentación migratoria.

6.2. La educación inclusiva en escuelas de Tapachula: experiencias de niñez inmigrante de origen centroamericano

6.2.1. Eje 1. Presencia o acceso a la escuela

En las prácticas educativas el derecho a la educación y a la no discriminación e igualdad, así como el reconocimiento de la diversidad no son respetados, en particular cuando se trata de acciones para la inclusión de migrantes. De acuerdo con los datos de nuestro estudio, se constata: a) la negación en el registro para el ingreso a la escuela, de niñez de Honduras, El Salvador y Guatemala; b) el desconocimiento y la apatía en la aplicación de las leyes y reglamentos que regulan los procedimientos administrativos para el registro y egreso de niños y niñas; y c) la indiferencia de las autoridades educativas ante situaciones de exclusión, como resultado de la discriminación fundada en prejuicios y estereotipos, mediante los cuales se considera que hijos e hijas de inmigrantes centroamericanos deben ir a escuelas de zonas marginadas de la ciudad de Tapachula.

Negación en el registro para el ingreso a la escuela. Las distintas entrevistas permiten evidenciar actitudes y prácticas de discriminación que se producen desde el momento mismo en que personas migrantes deciden que sus hijos e hijas vayan a la escuela, y después en el proceso mismo de pedir informes para inscripción, en los trámites de la matrícula, en la solicitud de informes sobre su desempeño y en la solicitud de calificaciones o certificados, entre otros.

Independientemente de su estatus migratorio, hay un prejuicio local respecto a las personas originarias de Honduras y Guatemala, aunque no hay una razón explícita del rechazo. Simplemente se duda de las personas originarias de estos países; se ponen bajo sospecha y hay un rechazo

indirecto mediante el uso de una frase: “no hay cupo”, que cierra cualquier posibilidad de ingreso a la escuela.

Se puede constatar el desconocimiento de la normatividad que establece obligaciones claras sobre la garantía y respeto de derechos. Sin embargo, hay elementos más culturales y estructurales en la discriminación mediante los cuales se van construyendo estereotipos o estigmas sociales que no sólo están relacionados con el hecho de que alguna persona sea extranjera, sino además que provenga de algún país específico. Se presenta un ejemplo donde se niega a una madre el acceso a un niño por ser hondureño:

“Yo tenía necesidad de que ellos aprendieran, porque en las escuelas de acá, federales, las que son así... [Hace una señal con la mano que indica que quienes llegan con padres de familia de condición económica media-alta] no los aceptaban por su nacionalidad. Fui a cinco, y en ninguna. Me decían que... cómo le quiero decir... que el gobierno federal no aceptaba niños extranjeros. Uno, los discriminaban, cuando yo decía “soy de Honduras”, no, [...] hasta a veces los papás [de los demás niños] decían que eran rateros” (Madre de familia, originaria de Honduras, con estancia regular en México, julio, 2014).

Las normas escolares propias pueden llegar a traducirse en prácticas xenofóbicas, como lo señala un empleado de una de las escuelas de Tapachula, cuando se le pregunta por la razón por la cual en algunas escuelas hay muy poco registro de hijos e hijas de inmigrantes:

“No hay cupo, no hay cupo y no va a haber cupo, porque ya no hay cupo. Por eso buscan las escuelas de las orillas, ¿no? A ver, cómo las podríamos llamar... Hay escuelas en la ciudad que tienen... su prestigio, si tú quieres, eso les hace que tengan sus propias reglas internas; por eso, como en el caso de esas escuelas, y de otras escuelas más que son del sistema estatal, se dan el lujo de rechazar alumnos” (Asistente, Tapachula, Chiapas, febrero, 2014).

Desconocimiento y apatía en la aplicación de las leyes y reglamentos que regulan los procedimientos administrativos para el registro y egreso.

La SEP ha establecido que los requisitos básicos para poder ingresar a una Escuela Primaria pública en México son: tener seis años cumplidos al 31 de diciembre del año en curso, presentar acta de nacimiento en original y fotocopia, Clave Única de Registro de Población (CURP) y la solicitud de preinscripción firmada (SEP, 2013). De ahí que, en el artículo tercero de la Ley de Educación para el estado de Chiapas, se indica que todos los habitantes del estado tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo estatal, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones legales aplicables.

En las escuelas de Tapachula, los requisitos para el ingreso son los señalados por la SEP, a los que se agrega la identificación personal oficial y el comprobante de domicilio del padre o tutor. Estos requisitos se aplican para toda la niñez, sea mexicana o no. En el caso de hijos e hijas de inmigrantes, el cumplimiento de dichos requisitos se puede volver muy difícil si en su estancia en el país sus padres y madres no cuentan con documentos migratorios. En la práctica se pueden o no flexibilizar las reglas, tomando en cuenta que la infancia tiene derecho al acceso a la escuela independientemente del estatus migratorio en el país. El criterio, en muchos casos, queda bajo la consideración o información que el personal docente tenga con respecto a los reglamentos.

La aplicación de los reglamentos administrativos para el acceso, puede ser muy estricta y autoritaria. Según los padres de familia, que viven la problemática, existe información incorrecta sobre los requisitos para el ingreso, lo que obstaculiza seriamente

el proceso de acceso, pues el personal docente que realiza el registro de inscripción de acuerdo al grado al que hayan sido asignados, desconoce los procedimientos, en especial, si se trata de inmigrantes que aún no han resuelto su situación migratoria (Choy, 2010; Rivas, 2010; Rojas 2010). Al respecto, una madre de familia, de Guatemala, señala este desconocimiento:

“Siento que hay mucha desinformación, de verdad, es que, si no fuera por las personas que vamos conociendo, no sabríamos qué hacer; ellas son las que nos orientan, porque ni los maestros saben qué hacer” (Madre de familia, originaria de Guatemala, julio, 2014).

La aplicación de la política pública expresada en el artículo tercero de la Ley General de Educación, que rige al sistema educativo nacional, queda a criterio de una apreciación propia en la aplicación de los reglamentos internos de los centros escolares. Cuando una familia no presenta documentos oficiales en el proceso de inscripción, las autoridades escolares piden que firmen lo que ellos llaman una Carta Compromiso, en la que se comprometen a tener los documentos de sus hijos en un plazo de tres meses posterior a la fecha de inscripción; sin embargo, esta regla no se aplica en todas las escuelas, e indirectamente se propicia la obtención de actas apócrifas, tal como se señala el siguiente testimonio:

“No nos hablaron de la Carta Compromiso. Nos dijeron que, si queríamos que el niño estuviera ahí, tendríamos que conseguir⁵ el acta mexicana, ya ni mencionaron la de nuestro país, tal vez porque era como una manera de que no querían recibir al niño. Pero nosotros queríamos que estudiara ahí, porque sabíamos que es una buena escuela, tiene prestigio. Tuvimos que conseguir el acta por medio de un contacto que nos recomendó a un licenciado (abogado), al cual le pagamos mucho dinero” (Madre de familia, originaria de El

Salvador, con estancia regular en México, mayo, 2014).

En las bases de datos se puede identificar que hay infancia extranjera, pero se desconoce de qué nacionalidades o procedencia son. Además, hay niños y niñas que por las propias exigencias en los centros escolares son forzados a un cambio de identidad al llegar al sexto grado de primaria para poder obtener el certificado global de calificaciones:

“Nosotros nos percatamos porque cuando ya recibimos la estadística, el formato contempla un espacio para los niños de origen extranjero y pues ahí vamos detectando cuántos niños tenemos. Ahorita mira cuántos tenemos. En el año 2012-2013 manejamos 2.085 niños. Y de estos 2.085 extranjeros, de estos, fácil el próximo año, un buen número van a ser ya mexicanos. Así ha ido ocurriendo, hay una constante en eso, en ese sentido” (Delegado Regional de Educación Básica Federal, Tapachula, Chiapas, febrero, 2014).

Al alumnado que concluye el nivel de Primaria se les extiende el certificado de estudios, siempre que cuenten con documentos oficiales. En caso contrario, el certificado queda bajo resguardo de la dirección de la escuela hasta que el padre o tutor cumpla con el requisito.

Indiferencia de las autoridades educativas ante situaciones de exclusión,

las cuales no sólo se expresan en la inscripción, sino también en las interacciones sociales dentro del aula y del centro escolar, como resultado de representaciones sociales que se tienen de las personas centroamericanas. Algunas personas en la ciudad, conciben a los migrantes de Centroamérica como grupos que no merecen estar en escuelas bien ubicadas o que son catalogadas como de buen nivel académico. En ese constructo, las personas inmigrantes representan pobreza, delincuencia o agresión,

por lo que pareciera “normal” que deban ingresar a escuelas ubicadas en la periferia o en zonas marginales, lo que genera una segmentación espacial.

“Donde se presentan más los casos de los niños migrantes, son en las escuelas periféricas de Tapachula ¿por qué? porque son gente humilde que viene a Tapachula, que vienen a trabajar y pues jornaleros, hijos de madres solteras y buscan los cinturones... si no de miseria, los cinturones aislados de la ciudad” (Delegado Regional de Educación Básica Federal, Tapachula, Chiapas, febrero, 2014).

Esta ubicación espacial es considerada por las autoridades escolares como una “elección” por parte de las personas migrantes. Este tipo de exclusión también es consecuencia de la rigidez de los planteles educativos considerados de mayor prestigio por su trayectoria en la enseñanza. De hecho, la “falta de cupo” no es concebida por las autoridades escolares como propiciadora de segregación espacial. Se destaca en estas acciones lo complejo que resulta la inclusión de la niñez centroamericana en las escuelas. La igualdad de derechos no aplica.

6.2.2. Eje 2. Los logros y la práctica docente

En la educación inclusiva, el éxito en los logros del alumnado en el aprendizaje está vinculado con la planificación estratégica del personal docente para abordar los contenidos del currículo y lograr aprendizajes y un rendimiento escolar de acuerdo con las necesidades de cada estudiante (Echeita, 2008). Con ese propósito, el personal docente debe propiciar la innovación y reflexión permanente sobre sus prácticas cotidianas en lo individual y en lo colectivo, para reconocer las barreras para el aprendizaje de niñas y niños de distintos grupos y buscar los apoyos que precisan como estudiantes. Sin embargo, tradicionalmente, los docentes se han encargado de manera directa del logro

efectivo de los planes y programas de la SEP con pocas adecuaciones a los contextos socioculturales de los alumnos.

Así pues, se evaluó con los docentes si su práctica educativa constituye una oportunidad para la inclusión de su alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en un contexto de migración como el de Tapachula considerando: a) la innovación constante para su desempeño laboral, y b) la utilización de estrategias pedagógicas en la planificación y el abordaje de los contenidos educativos.

La innovación constante para el desempeño laboral. En la práctica educativa, la innovación hace referencia a la toma de decisiones por parte del docente para resolver problemas detectados en el proceso educativo haciendo uso de su creatividad para transformar sus métodos de enseñanza de acuerdo con las necesidades de sus estudiantes (Carbonell, 2001).

Algunos problemas para la innovación se refieren a la falta de formación del personal docente para trabajar con población estudiantil migrante, tal como lo señala uno de los profesores:

“...me doy cuenta de la necesidad que hay de que el maestro no solamente sepa tratar a los nacionales sino también a aprender a relacionarse con niños que vienen del extranjero. Bien o mal aquí tenemos niños de Guatemala, Honduras y El Salvador... La SEP no ha sido tan específica en decir “saben qué, así se le va a hacer”, o “así se les va a tratar”, o “saben qué, ésta es la forma en que se va a trabajar con niños que vienen de este lugar”. En este caso cómo tratar a niños que vienen con un problema social muy fuerte en Centroamérica, y decir, cómo les ayudo” (Profesor de sexto grado en escuela federal, julio, 2014).

En la práctica prevalece un enfoque tradicional en el que se estandarizan y reproducen mecánicamente las formas de enseñar los contenidos.

La utilización de estrategias pedagógicas en la planificación y el abordaje de los contenidos.

De lo expresado por las autoridades y el personal docente entrevistados, se evidencian varios obstáculos para la atención de grupos diversos, relacionados con: los grupos numerosos (40 estudiantes), la infraestructura inadecuada, la falta de personal de apoyo, la falta de personal técnico especializado para resolver dificultades relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje, la falta de motivación y de compromiso social del propio personal docente, así como los prejuicios de quienes alientan ambientes poco favorables para la inclusión. Posiblemente, la lista es más amplia, pero estos son los problemas que enfatizaron las personas entrevistadas, por lo que no son generalizables a todas las escuelas ni docentes; sin embargo, sí son indicios de la existencia de problemas y de la persistencia de los mismos. A la falta de interés por una población que implica para los docentes una carga de trabajo no remunerado por el sistema educativo, se suman los estereotipos y representaciones sociales respecto a los migrantes centroamericanos.

La población local argumenta que las personas de Centroamérica tienen un trato privilegiado por parte del estado mexicano; por ejemplo, la obtención del acta de nacimiento es gratuita, mientras que para la población mexicana tiene un costo. El personal docente comparte esta opinión e incluso atribuye que, al sentirse protegidos, los padres centroamericanos pueden actuar de manera prepotente.

Entre el personal docente hay quienes mantienen su compromiso social y trabajan por el respeto a la diversidad, buscando dar a la niñez migrante la ayuda necesaria para su inclusión dentro y fuera del salón de clases.

Sin embargo, también están quienes no lo hacen, limitando las posibilidades de tener interacciones positivas con los alumnos y sus familias. En algunos casos el prejuicio está relacionado con el tipo de ocupación de los progenitores, en especial de las madres que trabajan en actividades que se consideran “socialmente inapropiadas”. Una madre narra este tipo de situación:

“Madre familia (MF): ... a él sí (señala a uno de sus hijos) me lo discriminaban mucho; hasta malos nombres me le ponían, hasta los maestros. Hubo un maestro que lo dejaba encerrado varias veces en el salón y yo no me daba cuenta. Hasta que él me dijo:

Hijo: “mami yo no quiero ir a la escuela”

MF: “¿Por qué?”

Hijo: “es que tengo miedo”.

MF: Entonces un lunes yo fui a hablar. Me dijo el maestro: “no, es que él es muy tremendo”. “Todos los niños son tremendos, pero ¿por qué solo él?”.

Maestro: “Porque tiene cara que es extranjero.”

MF: “Pero los papeles son mexicanos. Él no es extranjero -le dije-, los papeles son mexicanos”.

Maestro: “Pero usted es de esas, de esas que trabajan en bares, porque yo la miré en un bar” (Madre de familia originaria de Honduras, con estancia regular en México, julio, 2014)

Este tipo de prejuicios afecta de manera sensible el respeto a la diversidad y fomenta la discriminación y la no tolerancia. La aceptación de la diversidad debe ser resultado de un cuestionamiento y cambio de las representaciones, los estereotipos y las percepciones negativas que conducen a prejuicios y a prácticas discriminatorias.

6.2.3. Eje 3. La participación: las expresiones de la niñez inmigrante sobre la discriminación a partir de la interacción social en la escuela

El estudio identificó prácticas de discriminación entre la población escolar, basadas en estigmas, prejuicios y estereotipos que derivan en prácticas de exclusión hacia hijos e hijas de migrantes centroamericanos. En la investigación nos acercamos a las formas cómo se expresa la discriminación en la interacción de la niñez en el ámbito de la escuela. Las respuestas de estudiantes que participaron en los grupos focales dan cuenta de las formas en que se produce la interacción con estudiantes de origen mexicano y, al mismo tiempo, evidencian la necesidad de promover el reconocimiento de su identidad y de sus derechos dentro y fuera del aula.

Estas situaciones son muy comunes en contextos en los que la diversidad cultural está enmarcada por estigmatizaciones y prejuicios que llevan a distintas formas de discriminación, entre las que destacan la xenofobia y el racismo, y que se manifiestan en las interacciones sociales entre pares en un mismo plantel educativo.

La discriminación en un contexto fronterizo, como en el que se ubica Tapachula, es resultado de una construcción social que enfatiza que hay una demarcación o frontera que nos separa de “otros/as”, lo que influye en una percepción negativa de estos “otros/as” que nacieron del otro lado. Se asume que los derechos de una persona son “otorgados” y se ejercen en donde nació, por lo que hay quienes piensan que las personas extranjeras no tienen derechos fuera de su país de nacimiento.

“Investigadora (I): ¿De verdad sienten ustedes que no tienen derechos aquí?”

C: Yo tengo derechos, pero solo en Guatemala, aquí no, no tengo que hacer nada aquí.

I: Y allá afuera [de la escuela], si les hicieran algo, ¿creen ustedes que podrían quejarse con las autoridades?”

M: No, porque no pudiéramos hacer nada, porque no somos de esta tierra”.

(Estudiantes de 5° grado de escuela estatal nacidos en Guatemala, julio, 2014).

Esta percepción de que las personas extranjeras no tienen derechos, no se aplica en todos los casos. Se piensa que algunas personas extranjeras pudieran tener derechos, mientras que otras no. Personas de determinados países son más toleradas que otras, por lo que la discriminación se acentúa según la nacionalidad. Las expresiones de desprecio directamente hacia quienes proceden de países centroamericanos lastiman sensiblemente a los niños y a las niñas, lo que provoca que muchos de ellos no quieran hablar abiertamente de su país de origen, como lo revelan los siguientes testimonios:

“A mí me molesta que me digan guatemalteco, porque, a veces, cuando nada más estamos platicando así entre [nosotros] los dejamos que entren, pero cuando ellos están platicando de algo que no quieren que nosotros sepamos, nos dicen “ay tú, vete para allá, pinche arrimado guatemalteco” y a mí me molesta” (Niño de 5° grado de escuela estatal, originario de Guatemala, septiembre, 2014).

“...Porque de ahí empiezan a decir “ay, vieja guatemalteca”, que “eres un pinche...” como arrimado, como que eres un cero a la izquierda”(Niño de 5° grado de escuela estatal, originario de Guatemala, julio, 2014, subrayado nuestro).

Según Giménez (2003), esa manera de considerarnos mejores personas que otras y al grupo al que pertenecemos como el más importante, no tendría consecuencia mayor si

no fuera porque mediante ello se minimiza el valor de otras personas, generando una relación desequilibrada y potencialmente dañina que provoca la negación de derechos y de trato igualitario y con equidad. En ámbitos institucionales, como la escuela, esto se pone de manifiesto en la vida cotidiana, como lo relatan quienes participaron en los grupos focales.

Estas expresiones de discriminación, que menciona la niñez en los grupos focales, afectan su sentido de pertenencia y en ocasiones su permanencia escolar. No pueden hablar, dar opiniones o participar libremente de las actividades propias de la escuela porque hay un temor fundado de ser reiteradamente rechazados. Por eso, la infancia migrante decide no hablar de su lugar de origen para no ser objeto de burlas o desprecios, lo que la posiciona en una situación de desventaja frente a quienes abiertamente les ofenden, muchas veces con la permisividad del personal docente, quienes a su vez reproducen formas de discriminación que se han construido socialmente.

Quizás la niñez discriminada no llega a entender muy bien lo que es un prejuicio o un estigma, pero sabe y siente el rechazo o el desprecio por haber nacido en otro país (en este caso de Centroamérica) o porque sus padres son inmigrantes centroamericanos. Percibe que le niegan derechos o que no tiene derechos ni siquiera fuera de la escuela, como se evidencia en los siguientes testimonios:

I: Entonces, ¿ustedes creen que, por ser de Guatemala, o sus papás de Honduras, les da menos derecho?

M: Sí.

I: ¿Por qué?

M: Porque, es como decir, ésta no es nuestra tierra y ellos nos pueden decir, “ay, en cualquier momento ustedes se pueden ir de nuestra tierra, porque ustedes no son de aquí” (Alumnado centroamericano de 5° grado de escuela estatal, julio, 2014).

Cada uno de estos testimonios ayuda a entender las dificultades que hijos e hijas de personas nacidas en Centroamérica enfrentan en sus interacciones sociales cotidianas dentro de las escuelas, debido a los prejuicios y estereotipos sociales.

Pero, ¿por qué la niñez, nacida en Centroamérica, o en México de personas originarias de Centroamérica, percibe que no tiene derechos o que les son negados y, además, que son objeto de burlas, rechazo y desprecio? Al menos, parte de la respuesta nos la dieron estudiantes que nacieron en México, cuyos progenitores también son mexicanos, participantes de los grupos focales. Sus opiniones revelan una práctica xenofóbica basada en prejuicios o estereotipos sobre las personas extranjeras por su origen nacional, de carácter peyorativo y de menosprecio (“sucias”, “arrimadas”, “salvajes”, “agresivas”, “malas”, “peligrosas”) que raramente son censuradas o sancionadas por las autoridades escolares.

Investigadora (I): ¿Ustedes creen que ellos por ser extranjeros tienen derechos igual que ustedes?

R: Pueden vivir igual que nosotros y estudiar igual

J: Pueden ser menos salvajes, se pueden vestir bien, igual que nosotros. Más sociables, pueden ser menos... ¿Cómo se llama?

R: Menos agresivos

I: O sea que en particular ¿Ustedes los sienten agresivos a ellos?

R: *Los hondureños, los salvadoreños; pero cuando se trata de Guatemala ya son más tranquilos”.*

(Alumnado mexicano de quinto grado, escuela estatal, julio, 2014).

La niñez mexicana puede llegar a ser ofensiva, cuando se refiere a la niñez migrante originaria de otro país. Tienen calificativos diferenciados según el país de origen, que pueden usar para ofender y dar un trato despectivo. De los niños y las niñas de Guatemala se dice que son “indios”, pero con calificativos adicionales (“chamarrudos”, “feos”, “descerebrados”). Establecen comparaciones entre el temperamento de quienes vienen de Honduras y El Salvador (“agresivos”) frente a los de Guatemala (“más tranquilos”). Incluso entre salvadoreños y hondureños se percibe un matiz en la escala de agresividad: los salvadoreños “son agresivos”, pero los hondureños “son peligrosos” y “son malos”. Estos prejuicios son aprendidos por los niños y las niñas en sus propios hogares. La niñez mexicana asegura que en sus hogares es en donde más escuchan palabras de rechazo o de descalificación acerca de las personas centroamericanas.

“Investigadora (I): *¿Nunca les han dicho “cachuco”?*

E: *Ah sí, también.*

A: *Mi papá, cuando los está molestando*

I: *¿En la casa han escuchado que los papás les dicen “cachuco” a los guatemaltecos?*

Todos los niños: *Sí, sí, cuando hablan de los guatemaltecos, sí mucho”.*

(Alumnado mexicano de quinto grado de escuela estatal, julio, 2014).

La respuesta espontánea de niños y niñas es ilustradora de formas de discriminación que se escuchan en los

hogares, o en otros contextos, pero que llaman la atención sobre la urgente necesidad de una socialización que fomente el derecho a la no discriminación, el respeto a la diversidad y a la igualdad y equidad.

7. CONCLUSIONES

La educación inclusiva demanda de la escuela un proceso constante de innovación y de aprendizaje en el establecimiento de estrategias y mecanismos, que posibiliten relaciones que enriquezcan la experiencia de la niñez en la educación considerando la diversidad sociocultural.

El objetivo principal de la investigación fue conocer si los mecanismos utilizados por el sistema educativo en un contexto fronterizo como el de la ciudad de Tapachula, en Chiapas, facilitan la inclusión de los hijos e hijas de inmigrantes centroamericanos. Los resultados evidencian que la propuesta de la educación inclusiva no se cumple, que hay dificultades para que se lleve a cabo y que esas dificultades no sólo se vinculan con el incumplimiento y seguimiento de disposiciones a nivel internacional, sino también con problemas de actitud y de prácticas que han conducido a situaciones de discriminación y rechazo cotidiano.

Aunque no se puede generalizar, a partir del trabajo realizado sí se puede afirmar que hay evidencias de actos de discriminación y exclusión en: los procesos de acceso a la escuela, en la práctica docente, así como en las interacciones sociales entre personal docente y padres de familia, personal docente y alumnado y entre pares, que ponen de manifiesto la falta de un interés genuino hacia desarrollar estrategias relacionadas con la atención a la diversidad. Hay esfuerzos por garantizar la educación a la niñez, pero siguen persistiendo prácticas de rechazo y exclusión hacia hijos e hijas de inmigrantes,

por lo que la propuesta de la educación inclusiva dista de ser algo que se ponga en práctica. Básicamente los mayores impedimentos para su aplicación tienen que ver con una cultura xenofóbica, que se entrecruza con otras discriminaciones que producen la exclusión educativa y social. Tales discriminaciones se producen tanto a nivel personal, como institucional, cultural y estructural.

Las autoridades educativas de la SEP, no sólo deben conocer la problemática que viven hijos e hijas de inmigrantes y sus padres en las escuelas, sino también deben asumir su responsabilidad en este tipo de prácticas, de otra manera la inclusión o exclusión de esta población sólo queda a cargo y decisión del personal directivo y docente en cada plantel educativo. En contextos de migración como el de Tapachula el reconocimiento de la identidad de la niñez de origen centroamericano como parte de la educación inclusiva, es un proceso pendiente de atención por parte de las autoridades y personal docente para poder incluir con equidad a estos grupos, buscando eliminar las barreras construidas a partir de estigmas y prejuicios que, insistimos, sólo generan discriminación y exclusión. La diversidad social y cultural no debe limitar el acceso a los derechos más fundamentales de personas o grupos que no se ajustan a las características de una cultura hegemónica e impuesta.

Si la educación sigue siendo vista como el medio más eficaz para contrarrestar la pobreza, la marginación y la exclusión social entonces los avances registrados en la garantía del derecho a la educación no sólo deben estimarse basándose en las estadísticas e indicadores educativos nacionales, también es necesario que en contextos marcados por la diversidad cultural el personal docente sea

formado para poder actuar en la solución de conflictos que se viven en la cotidianidad escolar. De ahí que la educación inclusiva sea vista como un medio para alcanzar sociedades más justas en las que se propicie la participación de todas las personas, sin importar de donde provengan, con el propósito de poder eliminar toda acción que provoque discriminación y exclusión (Ainscow *et al.*, 2006).

La presencia de niñez migrante centroamericana en la ciudad de Tapachula, demanda del sistema educativo el interés por identificar las necesidades específicas para este tipo de contextos. La escuela es parte de las instituciones que deben contribuir a educar en el respeto a la diversidad, a la equidad y a la no discriminación, pero indiscutiblemente también es tarea de padres y madres de familia.

NOTAS

¹ Al referirse a personas de origen extranjero o centroamericano, en este documento se alude a 1) personas nacidas en otro país y 2) personas nacidas en México con padre y/o su madre nacida en otro país.

² Por ejemplo, en el Artículo 30 de la Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares, que entró en vigor el 1º de julio de 2003, se establece que hijos e hijas de trabajadores migratorios tienen derecho a la educación en condiciones de igualdad de trato, independientemente de su situación migratoria y la de sus padres (ver <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet24Rev.1sp.pdf>)

³ Por ejemplo, en la Ley de Migración, promulgada en 2011 y entrada en vigor en 2012, en su artículo octavo se establece que, independientemente de su estatus migratorio, en México, los niños y las niñas inmigrantes tienen derecho a la educación, como parte del respeto a los derechos y a las libertades.

⁴ Diario Oficial de la Federación (DOF), 26 de febrero de 2013. Acuerdo número 675 por el que se

emiten las Reglas de Operación del Programa de Educación Básica para Familias Jornaleras Migrantes.

⁵ Tener que “conseguir” el acta mexicana significa obtenerla por medios no legales, ya que de manera legal implica un proceso de larga duración.

BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, M., Booth, T. y Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Londres: Routledge. Recuperado de: <http://core.ac.uk/download/pdf/309634.pdf>
- Ángeles Cruz, H. (2004). Las migraciones internacionales en el Soconusco, Chiapas: un fenómeno cada vez más complejo. *Comercio Exterior*, 4, 312-318.
- Ángeles Cruz, H. (2010). Las migraciones internacionales en la frontera sur de México. En F. Alba, M.A. Castillo y G. Verduzco (Coords.). *Migraciones Internacionales*, (pp. 437-479). México, D.F.: El Colegio de México.
- Blanco Guijarro, R. (2008 a). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54.
- Blanco Guijarro, R. (2008 b). Educación de calidad para todos: un asunto de derechos y justicia social. En *La Educación como derecho social hasta la renovación de las prácticas docentes*, (pp. 15-25). Santiago de Chile: OEI. Recuperado de: http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2/Revista_Inclusiva__Vol4_N%C2%B02.pdf
- Boot, T. y Ainscow, M. (2002). *Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva. Recuperado de: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENECIAS,/Guia%20para%20la%20evaluacion%20y%20mejora%20de%20la%20educacion%20inclusiva.%2003.pdf
- Carbonell, J.L. (2001). *La aventura de innovar*. Madrid: Morata.
- Castel, R. (2004). Encuadre de la exclusión. En S. Karsz (Coord.). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, (pp. 55-86). Barcelona: Gedisa.
- Castillo, M.A. y Toussaint, M. (2010). Diagnóstico sobre las migraciones centroamericanas en Chiapas y sus impactos socioculturales. En *Migraciones: mirando al sur. Entrecruzamientos culturales en las migraciones centroamericanas*, (pp. 88-97). México, D.F.: Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo e Instituto Nacional de Migración.
- Choy Gómez, J. (2010). *Acceso a la educación primaria para hijos e hijas de migrantes hondureños (as) en Tapachula, Chiapas* (Tesis de Licenciatura). Universidad del Valle del Grijalva. Tapachula.
- Conapred (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación) (2013). *Educación Inclusiva*. Tomo III, Colección Legislar sin Discriminar. México, D.F.: Conapred.
- Echeita, G. (2007). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G. (2008). Inclusión y exclusión educativa. "Voz y quebranto". *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6 (2), 9-18. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55160202>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Ponencia presentada en el II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down, Granada, España. Recuperado de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Fernández Casanueva, C. (2012). Tan lejos y tan cerca: Involucramientos transnacionales de inmigrantes hondureños/as en la ciudad fronteriza de Tapachula, Chiapas. *Migraciones Internacionales*, 4, 140-165.
- Giménez, G. (2003). *Las diferentes formas de discriminación desde la perspectiva de la lucha por el reconocimiento social*. México: Instituto de Investigaciones Sociales- UNAM. Recuperado de: <http://www.paginasprodigy.com/peimber/EXCLUSION.pdf>
- Gutiérrez Rivas, R. y Salazar, P. (2011). *Igualdad, no discriminación y derechos sociales. Una vinculación virtuosa*. México D.F.: Conapred.

- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía) (2011). "Conociendo... nos", *Informativo Oportuno*, 1 (1), mayo.
- Jiménez, M., Luengo, J. y Taberner, J. (2009). Exclusión social y exclusión educativa como fracasos. Conceptos y líneas para su comprensión e investigación. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13 (3). Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev133ART1.pdf>.
- Juárez Aparicio, M. (2011). Falta de acceso al derecho a la identidad y a la educación. En J. A. Schiavon y G. Díaz Prieto (Coords.). *Los derechos humanos de las personas migrantes en México: estudios de caso para promover su respeto y defensa*, (pp. 161-198). México, D.F.: CIDE.
- Jurado, P. y A. Ramírez (2009). Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 3 (2), 109-124. Recuperado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/Rev.%20Ed.%20Inc.%20Vol3,2.pdf>.
- Karsz, S. (Coord.) (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- Latapí Sarre, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40), 255-287.
- Luján Ponce, N. (2010). Lo cualitativo como estrategia de investigación: apuntes y reflexiones. En S. Comboni, J.M. Juárez y P. Mejía (Coords.). *El arte de investigar*, (pp. 213-231). México: UAM-X. Recuperado de: http://bidi.xoc.uam.mx/tabla_contenido_libro.php?id_libro=343.
- Muñoz, V. (2004). *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación*, New York: Naciones Unidas, 17 de diciembre.
- Monroy Farrias, M. (2008). Educación y migración. *Trabajo Social*, 19, 194-212.
- Novaro, G. (2012). Niños inmigrantes en Argentina. Nacionalismo escolar, derechos educativos y experiencias de alteridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 53, 459-483.
- OREALC/UNESCO (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe) (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (3), 1-21. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol5num3/art1.pdf>
- Palanco López, N. M. (2009). La escuela y la migración. En *Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/cccss/03/nmpl.htm>.
- Pérez Portilla, K. (2011). Discriminación estructural, cultural, institucional y personal. Un análisis de la producción y reproducción de la discriminación. En D. Valadés y M. Carbonell (Coords.). *El Estado constitucional contemporáneo. Culturas y sistemas jurídicos comparados* (Tomo I, pp. 687- 723). México, D.F.: IJ-UNAM. Recuperado de: http://www.miguelcarbonell.com/libros/el_estado_constitucional_contemporaneo_Culturas_y_sistemas_juridicos_comparados.shtml.
- Rivas Castillo, J. (2010). Centroamericanos en el Soconusco: reseña de su presencia a través de sus paradojas. *Liminar. Estudios Sociales y Humanísticos*, VIII (2), 106-128.
- Rodríguez Zepeda, J. (2006). *Un marco teórico para la discriminación*. México, D.F.: Conapred, Colección Estudios, 2. Recuperado de: [http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/E0002\(1\).pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/E0002(1).pdf).
- Rodríguez Zepeda, J. (2011). *La otra desigualdad. La discriminación en México*. México, D.F.: Conapred.
- Rojas Wiesner, M. L. (2010). Migración y educación en regiones fronterizas. El caso de los migrantes centroamericanos en Chiapas, México, un tema pendiente. *Educación Superior y Sociedad*, Nueva Época, 15 (2), 133-159.
- Rojas Wiesner, M.L. y Ángeles Cruz, H. (2008). Gendered migrations in the Americas: Mexico as country of origin, destination and transit. En Nicola Piper (Ed.): *New Perspectives on Gender and Migration: Livelihood, Rights and Entitlements*, (pp. 189-245). New York: Routledge.
- Rojas Wiesner, M.L. y Ángeles Cruz, H. (2011). Migración femenina y derechos: la situación de las migrantes guatemaltecas en México. En J. Martínez Pizarro (Ed.). *Colección de ensayos sobre población y derechos humanos en América*

- Latina*, (pp. 221-249). Rio de Janeiro: Asociación Latinoamericana de Población.
- Rossetti, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Ruiz Muñoz, M.M. (2014). El derecho a la educación y la construcción de indicadores educativos con la participación de las escuelas. *Sinéctica: Revista Electrónica de Educación*, 43. Recuperado de:
http://sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/43_el_derecho_a_la_educacion_y_la_construccion_de_indicadores_educativos_con_la_participacion_de_las_escuelas.pdf.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2008). *Metodología de la investigación educativa*. 4ª ed. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SEP (Secretaría de Educación Pública) (2013). Las preinscripciones para el ciclo escolar 2013-2014. *Comunicado 014*. México, D.F. Recuperado de:
http://www.sep.gob.mx/es/sep1/C0140113#.VcqTEPl_Oko.
- Simón, C. y Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En H. Rodríguez y L. Torrego (Coords). *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela*, (pp. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Solla Salvador, C. (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*. Madrid: Save de Children y AECID.
- Tedesco, J.C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica y Universidad de San Martín.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (1961). Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza. En *Conferencia General 1960*, (pp.119-122). París, UNESCO. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114583s.pdf#page=119>.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), (2005). *Directrices para la inclusión: garantizar el acceso a la educación para todos*, (pp. 12-13). París: UNESCO. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>.
- UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Cuadragésima octava reunión, Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, 25 a 28 de noviembre. Recuperado de:
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf.

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

RESEARCH EXPERIENCES

ARTÍCULO ORIGINAL

Dibujos argumentados: una herramienta de investigación en niños de corta edad

Lidia Vázquez Flórez

Javier Fernández-Río
javier.rio@uniovi.es

Universidad de Oviedo

RESUMEN. El artículo recoge una experiencia en torno a un instrumento de investigación, los dibujos argumentados, muy útil en participantes de corta edad. El objetivo era conocer la percepción-opinión de alumnado de Educación Primaria tras la experimentación de una Unidad Didáctica con un contenido innovador: actividades de patinaje. Un segundo objetivo era conocer las percepciones de la propia maestra en prácticas que la desarrolló. 103 estudiantes (50 chicas y 53 chicos) pertenecientes a 4 clases intactas de 4º curso de Educación Primaria accedieron a participar. Dada su corta edad se decidió utilizar una técnica de extracción de información poco desarrollada en nuestro país, pero con solvencia contrastada en otros contextos: los dibujos argumentados. Se pidió a los estudiantes que pensaran en las clases que habían experimentado y que dibujaran todo lo que se les pasase por la cabeza. También se le pidió que acompañaran los dibujos con una breve descripción escrita. Asimismo, la maestra completó un diario docente para obtener información de la experiencia desde otro punto de vista. Los dibujos y las descripciones fueron analizados usando los protocolos de análisis de categorías: comparaciones constantes e inducción analítica. Del análisis de dibujos se extrajeron tres temas: diversión, aprendizaje e imaginación, y del diario otros tres: interés, motivación y satisfacción, práctica deportiva fuera de clase y falta de material. Los dibujos argumentados se han mostrado como un instrumento de investigación adecuado en niños de corta edad.

PALABRAS CLAVE. Innovación, Dibujos, Diario

Drawings: a research tool for young-aged children

ABSTRACT. The article presents an experience around a research instrument: drawings, very useful in participants with a short age. The goal was to know the perceptions/opinions of primary education students after experiencing an innovative content: skating. A second goal was to know the perceptions of the teacher in practice that conducted the experience. 103 students (50 boys and 53 girls) enrolled in 4 intact year 4 Primary Education classes agreed to participate. Because of the short age of the participants, an assessment tool scarcely used in our country, but valid in many other contexts was used to obtain information: drawings. Students were asked to think about the classes that they had just experienced and draw anything that would come to their mind. They were also asked to add a brief written explanation of the drawing. The teacher completed a diary to obtain information from a different point of view. Drawings and explanations were analyzed using categories protocols: constant comparison and analytic induction. Three themes were extracted from the drawings: enjoyment, learning and imagination, and another three from the diary: interest, motivation and satisfaction, sport practice outside class and lack of resources. Drawings have been shown as an adequate research instrument for young children.

KEY WORDS. Innovation, Drawings, Diary

Fecha de recepción 15/10/2015
Fecha de aceptación 22/04/2016
Dirección de contacto:
Javier Fernandez Río
Facultad de Formación del Profesorado y Educación
Despacho 219
Campus de Llamaquique
C/ Aniceto Sela s/n
33005-Oviedo

1. INTRODUCCIÓN

Autores como Restrepo (1994) sugieren que el fenómeno innovador en educación es un conjunto de procesos, conductas y cambios considerados nuevos por diferenciarse de lo ya existente; son planteados para mejorar la calidad de la educación, y se diferencian de pequeños ajustes acumulativos, porque el tiempo de aplicación y desarrollo es suficiente para considerar su efectividad, sus impactos y la posibilidad de perdurar en el tiempo. Para Buscà (2010), innovar implica planificar y sistematizar actuaciones dirigidas a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para algunos, la innovación surge con el fin de solventar un problema, cambiar algo de lo existente o mejorar el sistema educativo o el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la innovación en Educación Física (EF) consiste para González y Lleixà (2010, p. 5) en “articular cambios en el proceso docente que permitan resolver problemas y mejorar la práctica educativa”. Lo que da pie a la innovación son diversos problemas que suelen darse en la práctica docente de esta área y que agrupan en tres niveles: los problemas derivados de la realidad familiar y social del alumnado, las prácticas anacrónicas que dan lugar a una EF centrada en el profesorado y selectivas, y por último, los problemas que surgen por la dificultad de alcanzar ciertos aprendizajes. Por su parte, Sparkes (1992) señala tres niveles de profundidad del cambio y la innovación en EF: en el más superficial están los cambios que afectan al contenido o a las actividades que se van a

desarrollar; en un segundo nivel se ubican las innovaciones que atañen a elementos curriculares como la metodología, evaluación, estructura de sesión...; y un tercer nivel hace referencia a las creencias y convicciones personales de cada docente sobre la EF. En el presente artículo presentamos una experiencia de innovación en los dos primeros niveles que aspira a provocar efectos en el tercero.

Por otro lado, la puesta en marcha y evaluación de programas educativos innovadores es considerada una herramienta esencial al servicio de la calidad educativa, ya que ayuda a tomar decisiones sobre su eficacia (Santrock, 2011) a través de una investigación sistemática sobre los objetivos perseguidos, los procesos utilizados, los efectos producidos y los resultados obtenidos (Herrera y Olmos, 2009). En la mayor parte de las ocasiones, las iniciativas innovadoras que se desarrollan en el aula son evaluadas desde muchos puntos de vista (docente, administrador, familia...), pero el del propio niño/estudiante no es excesivamente buscado. Esto sucede especialmente en los primeros cursos de Educación Primaria (y por supuesto en Educación Infantil) donde las posibilidades de extracción de información a través de técnicas de investigación cuantitativas como los cuestionarios no producen resultados muy fiables (Cohen, Manon y Morrison, 2011). Por lo tanto, en multitud de ocasiones para valorar el impacto positivo o negativo de un planteamiento innovador nos fiamos de las percepciones de todos los implicados, menos de las de los más importantes: los estudiantes. Cuando la edad de estos es un factor limitante para el uso de cuestionarios o entrevistas, los investigadores señalan al uso de dibujos como una herramienta válida de investigación (MacPhail y Kinchin, 2004). Diferentes estudios han señalado la bondad de esta técnica: es una forma relativamente

sencilla de recoger información del colectivo infantil (Golomb, 1992); es una actividad universal para los niños y estos suelen disfrutar y divertirse dibujando sin tensión (MacPhail y Kinchin, 2004); ayuda a suprimir las barreras lingüísticas (Chambers, 1983); representa una manera rápida, fácil y eficiente de obtener gran cantidad de información detallada sin práctica previa (MacPhail y Kinchin, 2004); refleja una imagen de la mente del niño (Thomas y Jolley, 1998); posibilita, mediante el análisis de su contenido, entender sus sentimientos y pensamientos acerca del mundo (Malchioldi, 1998); y permite a los niños escoger fácilmente la temática que quieren incluir y la que no, sin ser influenciados por los adultos o por los investigadores (MacPhail y Kinchin, 2004). A pesar de todas estas ventajas son escasas las investigaciones que han empleado esta técnica para la recogida de información en nuestro país.

Por otro lado, autores como Zabalza (2004) consideran el diario del docente como un instrumento de investigación cualitativa muy válido, ya que añade un punto de reflexión acerca de la actividad docente y posibilita una lectura diacrónica de los acontecimientos que permite analizar su evolución. Por nuestra parte, pensamos que también ayudaría a reflexionar a la docente en prácticas sobre su propia experiencia personal, ya que como señala Rekalde (2009, p. 111) el diario del docente es “una herramienta de aprendizaje y reflexión para el alumnado en prácticas, que tendrá que intervenir educativamente en contextos cuya característica fundamental es la diversidad”. El presente artículo presenta una experiencia desarrollada durante el Practicum final de los estudios conducentes al título de Grado en Educación Primaria, mención de EF, por una maestra en formación. Surbeck, Han y Moyer (1991) señalan que los periodos de prácticas deben servir para acercar a los

estudiantes a la realidad educativa y facilitar la relación de conceptos teóricos aprendidos en la facultad, con la práctica educativa. Por ello, parece recomendable que las experiencias vividas en los centros educativos se plasmen en diarios, los cuales permiten al futuro docente construir su propia concepción educativa y docente, así como reflexionar sobre lo sucedido en el aula.

Basándose en todo lo anterior, el objetivo principal del estudio fue conocer la percepción-opinión del alumnado de Educación Primaria tras la experimentación de una Unidad Didáctica (UD) innovadora de patinaje y patinete a través de dibujos argumentados. El segundo objetivo era conocer las percepciones de la maestra en prácticas que la llevó a cabo a través de un diario docente.

2. MÉTODO

2.1 Participantes

Un total de 103 estudiantes (50 chicas y 53 chicos), con edades comprendidas entre los 9 y los 11 años, participaron en la experiencia. Todos pertenecían a 4 clases intactas de 4º curso de Educación Primaria de un mismo colegio público de una ciudad del norte de España. Por otro lado, también participó una maestra en prácticas que cursaba 4º curso del Grado de Educación Primaria, mención de EF.

2.2 Instrumentos

Dibujos argumentados. Dada la corta edad de los participantes se optó por usar los dibujos argumentados como instrumento de extracción de información (Chambers, 1983; MacPhail y Kinchin, 2004). Al finalizar la intervención se les dio la siguiente instrucción: “*Piensa en las clases de patinaje y patinete que has vivido y dibuja todo lo que se te pase por tu*

cabeza”. Siguiendo protocolos de investigación establecidos (Di Leo, 1983) se les pidió que acompañaran los dibujos con una breve descripción escrita de los mismos preguntándoles: “¿qué has decidido dibujar? ¿por qué?”.

Diario del docente. Durante toda la investigación/innovación, la maestra participante anotó al final de cada sesión, tanto sus percepciones generales como las anecdóticas de la clase en general y de algunos estudiantes en particular.

2.3 Propuesta en la práctica

Consistió en llevar a la práctica una UD de 6 sesiones de 55 minutos de duración cada una de ellas, dedicada al aprendizaje y mejora de las habilidades de patinaje (ver Tabla 1 para un resumen de la misma). Para desarrollarla los estudiantes pudieron escoger qué material usar, patines o patinete, solicitándoles que trajeran el material que quisieran o del que pudieran

disponer. En las primeras sesiones, el alumnado aprendía habilidades, procurando que éstas estuvieran relacionadas para que tanto quienes llevaban patines como patinetes hicieran lo mismo, pero con su material. Después de la parte técnica de la sesión se proponían juegos para poner en práctica e interiorizar dichas habilidades sin hacerlo de una forma aislada, por lo que todos participaban al mismo tiempo, ayudándose unos a otros o formando equipos sin hacer distinción del material con el que se deslizaban. Las últimas sesiones estuvieron dedicadas a perfeccionar las habilidades aprendidas y a ejecutarlas todas en cada actividad, añadiendo siempre cierto grado de complejidad (tapándoles los ojos o haciendo que se deslizasen desplazando objetos). Se trató siempre de que cada sesión estuviese relacionada con la anterior y a su vez con la siguiente, siendo necesario en muchas ocasiones aplicar algunas de las habilidades ya aprendidas para realizar las nuevas.

Sesión	Actividades desarrolladas
1	<ul style="list-style-type: none"> · Conocer y realizar correctamente la Posición Básica · Levantarse del suelo y colocarse en una posición de equilibrio / Poner los pies en la base del patinete y desplazarse agachado · Saber frenar de diferentes formas
2	<ul style="list-style-type: none"> · Saber frenar de diferentes formas / Poner los pies en la base del patinete y desplazarse agachado · Mantener el equilibrio en posición estática y/o dinámica
3	<ul style="list-style-type: none"> · Aprender a saltar de diversas formas · En patines, aprender a moverse impulsándose con las manos / En patinete, agacharse y tocar el suelo con una mano · Patinar marcha atrás · En un circuito, mejorar el equilibrio dinámico
4	<ul style="list-style-type: none"> · Aprender a girar · Moverse adecuadamente practicando las habilidades aprendidas hasta el momento
5	<ul style="list-style-type: none"> · Mejorar el equilibrio dinámico con objetos
6	<ul style="list-style-type: none"> · Mantener el equilibrio con los ojos cerrados · Moverse rápidamente de un lugar a otro con cambios de dirección · Aumentar la confianza en sí mismo y en otras personas

Tabla 1. Sesiones y actividades desarrolladas en la Unidad Didáctica

En cuanto a la metodología, se utilizaron métodos de enseñanza basados en la reproducción y basados en la búsqueda (Sánchez Bañuelos, 1986). Se diseñaron actividades de diversos estilos de enseñanza, entre ellos los tradicionales, los que posibilitan la participación, los que fomentan la focalización o los que favorecen la creatividad (Sicilia y Delgado, 2002), tratando de que todos se adecuasen a las necesidades del alumnado, se generase mayor motivación y agrado, se produjera una enseñanza más significativa y el aprendizaje tuviera una mayor efectividad. También se usaron varias estrategias de enseñanza entre las que destacamos la enseñanza a través de claves, que facilita la transmisión de información en el aula (Fernández-Río y Méndez-Giménez, 2013).

Respecto a la evaluación se trató de valorar el proceso y no los resultados (López, Monjas y Pérez, 2003) para que el alumnado pudiese mejorar y progresar, intentando superarse a sí mismo en vez de compararse con los demás. Para ello se usaron listas de control: una fue utilizada por la maestra en prácticas y otras se proporcionaron al alumnado para realizar procedimientos de coevaluación (Figura 1). Además, se emplearon instrumentos de evaluación de formato oral (Velázquez y Hernández, 2004) cuyo propósito era evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la actuación de la maestra mediante respuestas accidentales y reflexiones del alumnado en diversos momentos de la clase.

			
<p>¿Frena con el taco?</p> 			
<p>¿Frena abriendo y cerrando las piernas?</p> 			
<p>¿Frena en "T"?</p> 			

Figura 1. Lista de control (coevaluación)

Finalmente, un elemento central de todo el planteamiento fue la **seguridad** en la práctica para evitar lesiones o caídas (Larraz, 2008). Para contribuir a ello se obligó a todos los participantes a usar casco durante las sesiones y se pidió que trajesen coderas y/o rodilleras a quienes las tuvieran. Se intentó hacer partícipes a los estudiantes de la seguridad en este tipo de actividades para que fuesen conscientes de los peligros de no realizar los ejercicios de la forma recomendada o no cumplir las normas.

2.4 Análisis de los datos

De los 103 participantes en el estudio, 7 fueron excluidos por no seguir las indicaciones de los investigadores a la hora de realizar los dibujos argumentados y las frases explicativas. El resto (93) fueron analizados usando los protocolos de análisis de categorías descritos por Mowling, Brock y Hastie (2006): todos los datos fueron tratados usando los métodos de comparaciones constantes (Guba y Lincoln, 1994) y de inducción analítica (Patton, 1990) con el objeto de identificar y extraer categorías y patrones de respuesta comunes. En primer lugar, toda la información recopilada (dibujos y frases

explicativas) fue analizada por los dos investigadores participantes de manera independiente, estableciéndose por separado las categorías a partir del análisis y agrupamiento de las distintas respuestas. Los trozos de texto ayudaron a categorizar más fácilmente los dibujos, ya que explicaban lo que el participante había tratado de comunicar. Posteriormente, las categorías establecidas fueron comparadas y contrastadas de manera conjunta por ambos investigadores con el objetivo de encontrar discrepancias o malas interpretaciones (Miles, Huberman y Saldaña, 1994), y determinar las categorías definitivas.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El objetivo fundamental del presente estudio era conocer las percepciones/impressiones de estudiantes de 4º de Educación Primaria ante una UD innovadora de patines y patinete. De la valoración y análisis de los **dibujos argumentados y de las frases explicativas** emergieron cinco categorías (Figura 2). A continuación se presenta cada una de las categorías, ejemplificándola con un dibujo y texto de los estudiantes, así como con comentarios del diario docente.

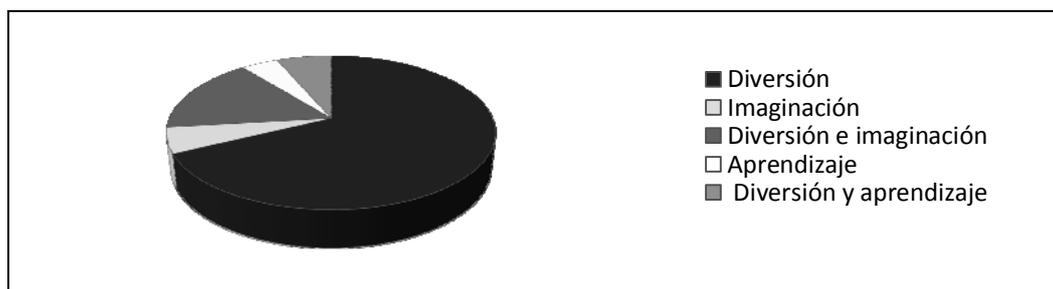


Figura 2. Categorías extraídas de los dibujos argumentados

Categoría 1: Diversión (63 casos observados). Esta categoría fue la más ampliamente representada. Encontramos gran cantidad de dibujos con niños o niñas patinando con caras sonrientes, alegres

(Figuras 3 y 4). En la argumentación de los dibujos se pueden leer expresiones como: “*me gustó el patinete, fue divertido porque las clases fueron diferentes*” (Laura, 4º A), “*decidí hacer este dibujo porque aunque*

tengamos distintos patines podemos jugar juntos y pasarlo bien” (Pilar, 4° C), “me han encantado las clases de patinaje

porque es la primera vez que llevamos los patines a clase y a lo mejor la última vez” (Héctor, 4° D).



Figura 3



Figura 4

En el diario docente encontramos también comentarios que están directamente relacionados con esta categoría: “...me llamó la atención la gran aceptación que tuvo el último juego de esta

sesión. (...) Les gustó mucho”. “En la asamblea final, las sensaciones fueron muy positivas. A todos les gustó mucho la clase”. Parece claro que la propuesta innovadora de patines y el patinete fue

muy bien recibida, así como valorada muy positivamente por los estudiantes. Estas propuestas merecen ser imitadas por otros docentes ya que se han mostrado como eficaces para enganchar al alumnado (Santrock, 2011).

Categoría 2: Imaginación (5 casos observados). Esta categoría emergió tras observar varios dibujos y descripciones en los que se hacía referencia a una parte del cuento motor desarrollado en la última sesión. Llama la atención cómo los

estudiantes imaginaron y dibujaron la nave espacial, los extraterrestres, el planeta Marte, los trajes espaciales citados en el cuento... (Imagen 3). Esta idea se reflejó en algunos comentarios: *“somos los niños de 4º A patinando en Marte con los extraterrestres”* (Alba, 4º A). Por lo tanto se puede observar que los cuentos motores experimentados sirvieron, entre otras cosas, para desarrollar la imaginación del alumnado, por lo que puede ser una buena herramienta para nuestras clases.



Figura 5

En el diario docente también se refleja esta categoría como así lo demuestra el siguiente comentario: *“...es asombroso ver cómo escuchan atentamente para ver qué va a pasar a continuación, preguntarles a ellos qué creen que sucederá y ver el gran potencial de imaginación que pueden llegar a tener”*. Planteamientos centrados en el estudiante como el presentado en esta experiencia son los necesarios para que la innovación llegue a la EF actual (González y Lleixà, 2010).

Categoría 3: Diversión e imaginación (15 casos observados). Esta

categoría es una combinación de las categorías precedentes y surgió de la necesidad de atender a la gran cantidad de dibujos (Figuras 6 y 7) y textos que incluían las dos categorías, ya que en ellos se observaban con claridad elementos referentes a ambas ideas: diversión e imaginación. Prueba de ello son algunas descripciones como: *“lo que he dibujado ha sido la recreación de unos de los juegos de la última clase. Porque me ha parecido hiperdivertido”* (Valentín, 4º D), *“lo que más me ha gustado de los patines fue lo de los astronautas con los extraterrestres furiosos y tuvimos que hacer un circuito. ¡Fue muy divertido!”* (Azara, 4º B).



Figura 6

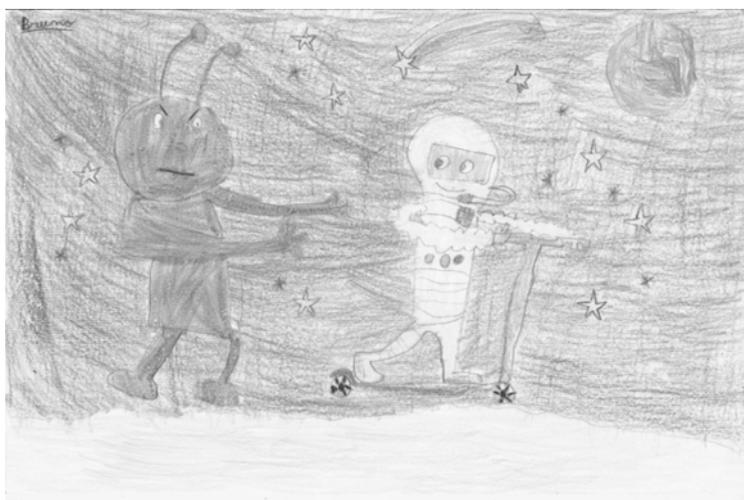


Figura 7

Algunos comentarios del diario docente que guardan relación con esta categoría son los siguientes: *“Desde el primer momento, los alumnos estaban muy motivados. (...) Además, muchas veces ellos intervenían en el cuento haciendo preguntas sobre la historia, inventándose parte del argumento o aportando datos que yo no daba”*. Nuevamente, la motivación del alumnado hacia la propuesta es muy aparente, lo que consigue una respuesta muy positiva a todo el planteamiento.

Categoría 4: Aprendizaje (4 casos observados). Se caracteriza por reflejar, de manera clara, el aprendizaje de un deporte

nuevo, ya que antes los alumnos no sabían patinar o andar en patinete, o por el aprendizaje de ciertas habilidades nuevas de aquellos que sí sabían deslizarse, pero que quizás no conocían algunas pericias (Figura 8). Esta categoría es muy importante, ya que refleja la consecución del más importante objetivo educativo que puede haber: aprender, y por lo tanto constata el éxito de la innovación planteada. Esta idea se puede leer perfectamente en textos como: *“dibujé a Lidia enseñando nuevos trucos patinando, y me ha enseñado algunas cosas que antes no sabía hacer”* (Luis Ángel, 4° B) o *“Lidia me enseñó a patinar. Antes no sabía, pero me esforcé y lo conseguí”*

(Silvia, 4° A). Esta última frase llama reciamente la atención, ya que no solamente se hace referencia al hecho de aprender, sino también al esfuerzo personal realizado por la alumna para conseguirlo. Nuevamente otro objetivo fundamental en educación alcanzado en esta experiencia de innovación: esfuerzo.

Efectivamente el aprendizaje de estas habilidades de deslizamiento es, en ciertas ocasiones, difícil para algunos niños al principio, pero la mejoría y el progreso con el paso de las sesiones fue notable, lo que les hizo sentirse bien consigo mismos,

satisfechos y alegres por conseguir algo que antes no podían hacer. Es importante que el alumnado valore y acepte su realidad y sus capacidades motrices y que además, los docentes logremos motivarlos para que se esfuercen por mejorar, por superarse, por aprender, y no por ser mejor que otros niños. Esto no solamente les va a ayudar en el deporte, sino también en la vida. Recordemos que para autores como Sparkes (1992) la innovación debe llegar a provocar cambios en los planteamientos docentes, que a su vez se reflejen en los estudiantes; especialmente a través de los aprendizajes.



Figura 8

Respecto al aprendizaje, uno de los comentarios extraídos del diario docente es el siguiente: *“Al comprobar cómo ya les salían ejercicios que al principio no podían hacer, les motivaba mucho. Algunos de ellos venían a enseñarme cómo lo hacían y cómo habían mejorado. Incluso al principio practicaban cosas aprendidas en sesiones anteriores”*. Comentarios como estos refuerzan el planteamiento desarrollado, así como la labor docente, ya que esta se ve reflejada en las actitudes de los estudiantes en clase.

Categoría 5: Diversión y aprendizaje (6 casos observados). Nuevamente nos vimos abocados a

presentar una combinación de dos de las categorías descritas anteriormente, porque en algunos dibujos no solamente se observaba diversión, sino que la diversión comportaba también aprendizaje o viceversa (Figura 9). Los comentarios muestran que aprender fue para ellos algo interesante y divertido, lo cual es magnífico para nosotros como educadores: *“lo que más me gustó de las clases de patinaje y patinete fue aprender a saltar y girar”* (Andrea, 4° C), *“me han encantado las clases de patinaje porque jugamos y aprendemos a la vez y los juegos han sido divertidísimos y me han encantado”* (María, 4° A), *“me encantan las clases de patinaje. Fueron fantásticas, me*

encantaron las cosas nuevas que aprendí y los juegos” (Mónica, 4° B), “me encantaron las jornadas de patinaje: los primeros días aprendí a mantenerme en equilibrio en mi patín. En la segunda parte me enseñaron a manejar los patines en línea. ¡Ha sido genial!” (Pablo, 4° D). Esta última descripción es de un alumno que al principio traía el patinete, pero que para las últimas sesiones decidió comprar unos

patines y aprender en las clases de EF a patinar. Esto muestra el impacto positivo de la innovación llevada a cabo y el éxito del planteamiento en los participantes. Estudios precedentes también han encontrado relaciones directas entre la motivación y respuestas positivas del alumnado como el esfuerzo y la diversión en contextos de EF (Méndez-Giménez, Fernández-Río y Cecchini, 2016).



Figura 9

En el diario docente queremos destacar este párrafo por su relación directa con esta categoría: *“Hoy una alumna con necesidades educativas especiales decidió traer los patines que le habían regalado los Reyes Magos. Otra niña que hoy estaba enferma y no podía hacer nada le ayudó a aprender a patinar. Al final de la clase la primera venía sonriendo, patinando y me dijo que ya había aprendido a patinar y que podía hacerlo sola, sin que nadie le ayudase. Estaba muy emocionada y feliz”*. Señalar que los dibujos argumentados aportan puntos de vista, ideas y percepciones del alumnado que a veces, en las sesiones de clase o incluso en las asambleas finales, pasan desapercibidos, no son transmitidos o compartidos. De este

modo también nos aportan una idea general del impacto de la UD y de la labor docente, ayudando al profesorado a saber si se está trabajando en una línea adecuada, qué se debe cambiar o mantener o cuál es la opinión del alumnado al respecto (Golom, 1992). En nuestro caso consideramos que el nivel de satisfacción por parte del alumnado fue alto dado que tanto los dibujos como las descripciones valorando la UD así lo mostraban. También llaman la atención algunos comentarios escritos de los estudiantes que describen las clases como diferentes o que les gustan puesto que es algo inusual en EF; añadiendo incluso que esta vez puede que sea la única que trabajen con estos materiales. Esto indica claramente que la

experiencia fue, a los ojos de los estudiantes, verdaderamente innovadora.

Por otro lado, el análisis del diario docente permitió extraer tres temas diferentes:

Tema 1: Interés, motivación y satisfacción (11 extractos de texto). La maestra en prácticas percibió el desarrollo de la UD como una experiencia muy positiva, muy satisfactoria como docente, ya que vio cómo el alumnado mostró interés y motivación por aprender y mejorar: *“Algunos de ellos venían a enseñarme cómo lo hacían y cómo habían mejorado”*. *“El resultado fue excelente. Actuaron con precaución, les gustó el juego y todos y todas participaron activamente, moviéndose continuamente”*. Ambos comentarios reflejan las tres ideas de este tema. Sólo a través de la motivación, nuestros estudiantes pueden encontrar interés en la clase y satisfacer sus necesidades (Vallerand, 2001).

Tema 2: Práctica deportiva fuera de clase (8 extractos de texto). Con el desarrollo de la UD la docente vio cumplido uno de los objetivos fundamentales de la EF, que los estudiantes sigan realizando actividad física fuera del horario de clase: *“...muchos niños nos preguntan si pueden ir al recreo con sus patines o patinetes para jugar con ellos, o a última hora, si pueden ir hasta casa con éstos. Por las mañanas, veo a algunos niños venir con los patines y quitárselos antes de entrar en el colegio, o a otros llegar deslizándose en el patinete”*. Estas frases muestran el impacto positivo de la UD desarrollada en los estudiantes más allá de la clase de EF. Esta idea debería ser la guía de toda labor docente (Gordon y Doyle, 2015), ya que el objetivo fundamental educativo debería ser promover cambios positivos en las vidas de nuestros alumnos.

Tema 3: Falta de material (4 extractos de texto). El principal contratiempo con el que se encontró la docente para el desarrollo de su labor fue la falta de material en algunas sesiones, imposibilitando así un normal desarrollo de las mismas y dificultando también la evaluación: *“De nuevo en la clase de hoy muchos niños no trajeron los patines o patinetes”*. *“Hoy, aunque tenían clase los tres grupos hubo falta material. (...) Modifiqué la sesión para que todos pudieran participar. (...) Pero ante estos cambios surgen varios problemas. En esta sesión se iban a evaluar dos cosas (...) ¿Cómo haré ahora?”*. Es este un tema, por desgracia, recurrente en el área de EF (Hardman, 2008), que debe ser tenido en cuenta por los docentes noveles para preverlo y buscar soluciones.

4. CONCLUSIONES

El objetivo principal de la presente investigación era conocer la percepción-opinión del alumnado de Educación Primaria tras la experimentación de una UD de patinaje a través del uso de dibujos argumentados. El segundo objetivo era conocer las percepciones de la maestra en prácticas que la llevó a cabo a través de un diario docente. El resultado ha sido muy positivo, ya que se ha visto a través de los dibujos argumentados que les ha parecido una experiencia divertida, con la que han podido aprender e incluso desarrollar su imaginación. El diario de la maestra en prácticas ha posibilitado ver que la experiencia ha servido para despertar el interés del alumnado y motivarlo a continuar con la práctica de estas actividades fuera del horario de clase. Desde el punto de vista de la docente la experiencia ha resultado muy satisfactoria. No es objetivo de esta investigación generalizar los resultados obtenidos; tan solo se ha pretendido dar voz a un colectivo que por su edad no suele ser escuchado. En este sentido los dibujos

argumentados y el diario docente se han mostrado como dos instrumentos válidos de investigación en niños de corta edad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Buscà, F. (2010). Innovación en Educación Física. En C. González y T. Lleixà (Coords.). *Educación Física. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 9-24). Barcelona: Graó.
- Chambers, D.W. (1983). Stereotypic images of the scientist: The Draw-a-Scientist Test. *Science Education*, 67 (2), 255-265.
- Cohen, L., Manon, L. y Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Abingdon, OX: Routledge.
- Di Leo, J.H. (1983). *Interpreting children's drawings*. New York, Brunner/Mazel.
- Duda, J.L. (2005). Motivation in Sport: The Relevance of Competence and Achievement Goals. En A.J. Elliot y C.S Dweck (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp. 273-308). New York: Guilford Publications.
- Fernandez-Río, J. (2006). Estructuras de trabajo cooperativas, aprendizaje a través de claves y pensamiento crítico en la enseñanza de los deportes en el ámbito educativo. *Actas del V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas*. A Coruña.
- Fernández-Río, J. y Méndez Giménez, A. (2013). La facilitación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Física a través del uso de claves. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 24, 5-8
- Fullán, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Golomb, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world*. Berkeley, CA: University of California Press.
- González, C. y Lleixà, T. (2010). *Educación Física. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Graó.
- Gordon, B. y Doyle, S. (2015). Teaching Personal and Social Responsibility and transfer of learning: opportunities and challenges for teachers and coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 152-161.
- Grelon, B. (1998). *Curso de patinaje sobre ruedas*. Barcelona: De Vecchi.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En N. K. Denzin y Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hardman, K. (2008). Physical education in schools: a global perspective. *Kinesiology*, 40 (1), 5-28.
- Herrera, M.E. y Olmos, S. (2009). Evaluación de programas educativos. En S. Nieto, y M.J. Rodríguez (Eds.). *Investigación y evaluación educativa en la sociedad del conocimiento* (pp. 141-174). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Larraz, A. (2008). Valores y dominios de acción motriz en la programación de educación física para la educación primaria. En "Seminario Internacional de Praxiología Motriz". Lérida.
- López, V.M., Mojas R. y Pérez, D. (2003). *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona: Inde.
- MacPhail, A. y Kinchin, G. (2004). The use of drawings as an evaluative tool: students' experiences of sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 9 (1), 87-108.
- Malchiodi, C.A. (1998). *Understanding children's drawings*. New York: Guilford.
- Mendez-Giménez, A., Fernández-Río, J. y Cecchini, J.A. (2016). Vallerand's model in Asturian adolescents: Implementation and development. *International Journal of Medicine and Science of Physical Activity and Sport* (en prensa)
- Miles, M.B., Huberman, A.M. y Saldaña, J. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Los Angeles, CA: Sage.
- Molina, J.P., Devis, J. y Peiró, C. (2008). Materiales curriculares: Clasificación y uso en educación física. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 33, 183-197.
- Mowling, C.M., Brock, S.J. y Hastie, P.A. (2006). Fourth grade students' drawing interpretations of a sport education soccer unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25 (1), 9-35.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation methods* (2nd ed.). Beverly Hills, CA: Sage.

- Rappelfeld, J. (1994). *Patinaje en línea. Equipamiento, preparación, técnicas básicas y avanzadas*. Barcelona: Deportes.
- Rekalde, I. (2009). ¿Cómo podemos aprender a mejorar nuestras prácticas docentes? Los diarios del alumnado universitario: herramienta de formación permanente del profesorado. *Bordón*, 61, 109-122.
- Restrepo, B. (1994). *Materiales Educativos e Innovaciones*. Santafé de Bogotá: SECAB. Icono Editores.
- Sánchez Bañuelos, F. (1986). *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Santrock, J.W. (2011). *Psicología de la educación*. Madrid: McGrawHill.
- Sicilia, A. y Delgado, M. A. (2002). *Educación física y estilos de enseñanza*. Barcelona: Inde.
- Sparkes, A. (1992) Reflexiones sobre las posibilidades y los problemas del proceso de cambio en la Educación Física. En J. Devís y C. Peiró (Coord.). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados* (pp. 251-266). Barcelona: Inde.
- Surbeck, E., Han, E. y Moyer, J. (1991). Assessing reflective responses in journals. *Educational Leadership*, 48 (6), 25-27.
- Thomas, G.V. y Jolley, R.P. (1998) Drawing conclusions: a re-examination of drawings. *Journal of Clinical Psychology*, 37, 127-139.
- Vallerand, R.J. (2001). A hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport and Exercise. En G.C. Roberts (Ed.). *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 263-319). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Velázquez, R. y Hernández, J.L. (2004). Evaluación en educación y evaluación del aprendizaje en educación física. En J.L. Hernández y R. Velázquez (Coords.). *La evaluación en educación física* (pp. 11-47). Barcelona: Grao.
- Zabalza, M.A. (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Editorial Narcea.

**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.

- Se admiten contribuciones en castellano, inglés y gallego.

- 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 en cursiva y 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.

- Contributions may be sent in Spanish, English or Galician language.

- 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 page, 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.