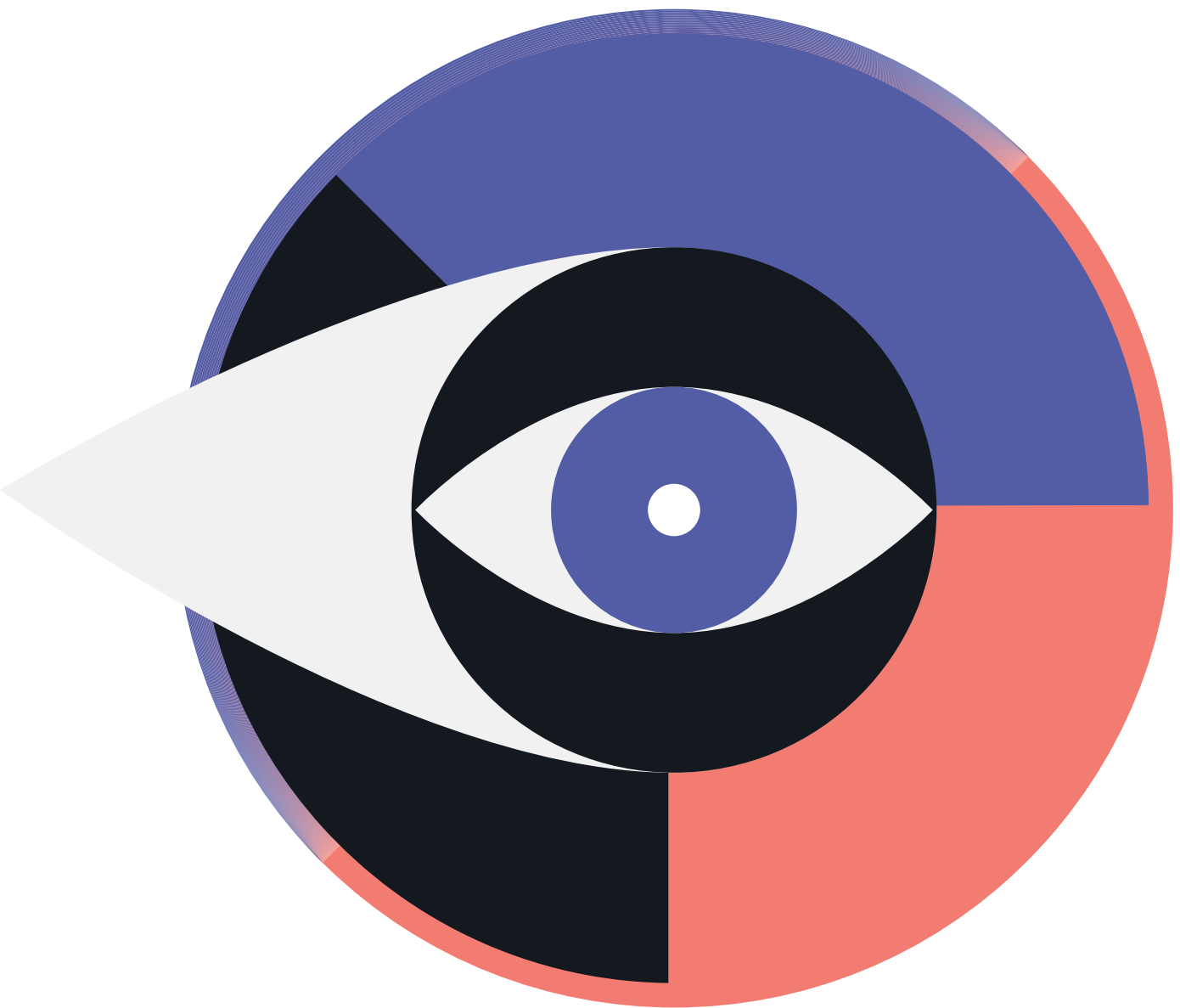


42 (15,3) OCTUBRE 2012

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DESDE DISTINTAS MIRADAS:  
INCLUSIÓN, GÉNERO Y EVALUACIÓN





ISSN 1575-0965

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado  
(AUFOP)

***Revista Electrónica Interuniversitaria  
de Formación del Profesorado  
(REIFOP)***

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 42 (15, 3)

La formación del profesorado desde distintas miradas:  
inclusión, género y evaluación.

Zaragoza (España), Octubre 2012

**La “Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Edición Digital de la antigua Revista de Escuelas Normales (REIFOP)”, es un órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo. Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza.**

**Sede Social, redacción, administración y correspondencia**

Universidad de Zaragoza

Facultad de Educación

San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza • España

**Editor**

José Emilio Palomero Pescador

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

**Páginas web**

<http://www.aufop.com/>

Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

**Diseño de portadas y diseño web**

José Palomero Fernández \* [hello@josepalomero.com](mailto:hello@josepalomero.com) \* <http://www.josepalomero.com/>

-ISSN: 1575-0965

-DEPÓSITO LEGAL: VA-369-99

-CÓDIGOS UNESCO: “Preparación y empleo de profesores 5803”

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción parcial o total sin la autorización por escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Sólo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/as autores.

## **JUNTA DIRECTIVA**

### **Presidente**

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

### **Vicepresidenta**

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

### **Secretario**

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Administradora**

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

### **Vocales**

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Escuela Universitaria de Trabajo Social)

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria)

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social)

CARLOS LATAS PÉREZ (Universidad de Extremadura. Facultad de Formación del Profesorado y Educación Social de Cáceres).

JAVIER J. MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación)

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

## **CONSEJO DE REDACCIÓN**

### **Presidente**

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

### **Editor**

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

### **Secretario del Consejo de Redacción**

JAVIER J. MAQUILÓN SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

### **Administración**

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

### **Correspondencia con autores**

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

### **Relaciones institucionales**

ANTONIO GARCÍA CORREA (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

### **Relaciones internacionales**

SANDRA RACIONERO PLAZA (UNIVERSITAT DE BARCELONA)

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (UNIVERSIDAD DE ANTIOQUÍA, COLOMBIA)

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (UNIVERSIDAD DE BOLÍVAR, ECUADOR)

RENATO GRIMALDI (UNIVERSITÀ DEGLI STUDI, TORINO, ITALIA)

JUAN MILA DEMARCHI (UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, MONTEVIDEO, URUGUAY)

ERICA ROSENFELD HALVERSON (UNIVERSITY OF WISCONSIN-MADISON, EE.UU.)

### **Soporte informático**

ANA BELÉN MIRETE RUIZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

ÁLVARO RETORTILLO OSUNA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

CARLOS SALAVERA BORDÁS (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)

## **Base de datos y certificaciones**

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)

## **Vocales**

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (UNIVERSIDAD DE OVIEDO)  
MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUÑA)  
JUAN BENITO MARTÍNEZ (UNIVERSIDAD DE MURCIA)  
JULIA BORONAT MUNDINA (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)  
ADELICIO CABALLERO CABALLERO (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID)  
JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)  
NIEVES CASTAÑO POMBO (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)  
EMILIO GARCÍA GARCÍA (UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID)  
TERESA GARCÍA GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE ALMERÍA)  
ALFONSO GARCÍA MONJE (UNIVERSIDAD DE VALLADOLID)  
ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (UNIVERSIDAD DE BARCELONA)  
MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (UNIVERSIDAD DE VALENCIA)  
MARIO MARTÍN BRIS (UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES)  
JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (UNIVERSIDAD DE GRANADA)  
SANTIAGO MOLINA MOLINA (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA)  
JESÚS MUÑOZ PEINADO (UNIVERSIDAD DE BURGOS)  
ANA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (UNIVERSIDAD DE LA RIOJA)  
LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI DE TARRAGONA)

## **CONSEJO ASESOR**

JUAN AZCOAGA (UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA)  
CESAR COLL (UNIVERSITAT DE BARCELONA, ESPAÑA)  
MARIO DE MIGUEL (UNIVERSIDAD DE OVIEDO, ESPAÑA)  
JOHN ELLIOT (UNIVERSITY OF EAST ANGLIA, NORWICH, REINO UNIDO)  
ENRIQUE GASTÓN (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, ESPAÑA)  
JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA)  
JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (UNIVERSITAT DE BARCELONA, ESPAÑA)  
NITA FREIRE (THE PAULO AND NITA FREIRE PROJECT FOR CRITICAL PEDAGOGY)  
HENRY GIROUX (MCMASTER UNIVERSITY, CANADÁ)  
GORDON KIRK (UNIVERSITY OF EDINBURGH, REINO UNIDO)  
DANIEL LÓPEZ STEFONI (UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS, CHILE)  
PETER MC LAREN (UNIVERSITY OF CALIFORNIA, LOS ÁNGELES, ESTADOS UNIDOS)  
JESÚS PALACIOS (UNIVERSIDAD DE SEVILLA, ESPAÑA)  
ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (UNIVERSIDAD DE MÁLAGA, ESPAÑA)  
STEPHEM KEMMIS (DEAKIN UNIVERSITY, AUSTRALIA)  
ROBERT STAKE (UNIVERSITY OF ILLINOIS, CHICAGO, ESTADOS UNIDOS)

## **CONSEJO ACADÉMICO**

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).  
VICENTA ALTABA RUBIO (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).  
GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).  
ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).  
ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).  
JOAN BISCARRI GASSIO (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).  
FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación. Badajoz).  
HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).  
CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).  
MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).  
JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).  
MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).  
MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).  
ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).  
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).  
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Albacete).  
MARTÍN MUELAS HERRAÍZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Escuela Universitaria de Magisterio de Cuenca).  
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).  
JESÚS NIETO (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Segovia).  
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).  
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de la Laguna. Facultad de Educación).  
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Escuela Universitaria de Magisterio de Guadalajara).  
ROSARIO QUECEDO (Euskal Herriko Unibertsitatea. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).  
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).  
ÓSCAR SÁENZ BARRIO (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).  
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).  
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Universidad de Santiago de Compostela. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Lugo).  
CARME TOLOSANA LIDÓN (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).  
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).  
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).  
LUIS J. VENTURA DE PINHO (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).  
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).  
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

### **COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL**

MARÍA ANTONIA CANO IBORRA (Universitat d'Alacant. Facultat d'Educació).  
JAVIER CERMEÑO APARICIO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).  
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).  
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).  
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Educación de Soria).  
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

### **INSTITUCIONES COLABORADORAS**

- Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Valladolid).
- Departamento de Educación (Universidad de Alcalá de Henares).
- Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
- Departamento de Teoría e Historia de la Educación (Universidad de Málaga).
- Escuela Universitaria de Educación de Soria (Universidad de Valladolid).
- Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Guadalajara (Universidad de Alcalá de Henares).
- Facultat d'Educació (Universitat d'Alacant).
- Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
- Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
- Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
- Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Córdoba.
- Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada.
- Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I de Castellón.
- Facultad de Educación de la Universidad de León.
- Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.
- Facultad de Educación de la Universidad de Valladolid.
- Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Burgos.
- Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Zaragoza.

**ÍNDICE DE IMPACTO, CATÁLOGOS, DIRECTORIOS  
Y BASES DE DATOS  
EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA REIFOP**

CONSULTAR

<http://www.aufop.com>



# **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Número 42 (15, 3)

ISSN 1575-0965

## ÍNDICE

**Editorial**.....13

### **“La formación del profesorado desde distintas miradas: inclusión, género y evaluación”**

Historia singular de una chica inmigrante a su paso por el primer ciclo de la Educación Secundaria <i>Dolores Rodríguez Martínez &amp; Antonio Luque de la Rosa</i> .....	17
Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria <i>Vicente Jesús Llorent García &amp; Rafael López Azuaga</i> .....	27
Estudio comparado entre las medidas de atención lingüística para el alumnado inmigrante en las diferentes comunidades autónomas españolas <i>María José Arroyo González &amp; Luis Torrego Egido</i> .....	35
Diferencias en la comunicación y juego simbólico en niñas sordas y oyentes <i>Núria Bofarull Sanz &amp; María del Pilar Fernández Viader</i> .....	45
Coeducación: un derecho y un deber del profesorado <i>Iratxe Suberviola Ovejas</i> .....	59
Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física <i>María Prat Grau &amp; Anne Flintof</i> .....	69
La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas <i>Ana Sánchez Bello</i> .....	85

<i>Practicum y evaluación</i> <i>José-Reyes Ruiz-Gallardo, Arturo Valdés &amp; Consuelo Moreno</i> .....	93
Diferentes concepciones para la mejora del practicum de Magisterio Musical <i>Santiago Pérez Aldeguer</i> .....	113
La formación inicial del profesorado de Secundaria: primera investigación en el desarrollo del prácticum de la Universidad de Zaragoza <i>Jacobo Cano Escoriaza, Santos Orejudo Hernández &amp; Alejandra Cortés Pascual</i> .....	121
Análisis de los sistemas de evaluación del alumnado en la formación del profesorado: estudio comparativo entre lo que opinan profesores y egresados <i>Belén Tabernero Sánchez &amp; María José Daniel Huerta</i> .....	133
Diseño y validación de cuestionarios para la valoración del sistema ECTS <i>María Luisa Pérez Cañado &amp; Juan Ráez Padilla</i> .....	145
Efecto de los estresores académicos en las creencias del alumnado de Magisterio sobre el material reciclado <i>Antonio Méndez Giménez &amp; Francisco Javier Fernández Río</i> .....	161
La interacción escuela–familia: algunas claves para repensar la formación del profesorado de Educación Infantil <i>M. Luisa Mir Pozo, Verónica Fernández Perelló, Silvia Llompart Llompart,</i> <i>M. del Mar Oliver Torres, M. Isabel Soler Simonet &amp; Albert Riquelme Costa</i> .....	173
La selección docente. Piedra angular para crear un sistema educativo de calidad <i>Marcos Antonio Ruiz Valle</i> .....	187
<b>Autores</b> .....	<b>195</b>

# **Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado**

continuación de la antigua **Revista de Escuelas Normales**

Number 42 (15, 3)

ISSN 1575-0965

## INDEX

<b>Editorial.....</b>	<b>13</b>
<b>“Teacher Education from Different Perspectives: Inclusion, Gender and Evaluation”</b>	
A Singular Story of an Immigrant Girl Throughout Her First Course of the Secondary Education <i>Dolores Rodríguez Martínez &amp; Antonio Luque de la Rosa .....</i>	<b>17</b>
Requests from the Teacher Training. The Develop of the Inclusive Education in the High Schools <i>Vicente Jesús Llorent García &amp; Rafael López Azuaga.....</i>	<b>27</b>
Comparative Study Among the Measures of Linguistic Attention to the Immigrant Students in the Autonomous Communities across Spain <i>María José Arroyo González &amp; Luis Torrego Egado.....</i>	<b>35</b>
Differences in Communication and Symbolic Play in Deaf Children and Hearing <i>Núria Bofarull Sanz &amp; María del Pilar Fernández Viader.....</i>	<b>45</b>
Coeducation: A Right and a Duty of the Professorship <i>Iratxe Suberviola Ovejas.....</i>	<b>59</b>
Taking the Pulse of Gender Equity: A Case Study of Physical Education Teacher Education <i>María Prat Grau &amp; Anne Flintof.....</i>	<b>69</b>
The Gendered Division of Labour in Teaching: Processes and Sudden Realities <i>Ana Sánchez Bello.....</i>	<b>85</b>
	Discursive

<i>Practicum and evaluation</i> <i>José-Reyes Ruiz-Gallardo, Arturo Valdés &amp; Consuelo Moreno</i> .....	93
Different Concepts for Improvement of Teaching Music Practicum <i>Santiago Pérez Aldeguer</i> .....	113
The Initial Training of Secondary Teachers: First Research in the Development of Practicum Zaragoza University <i>Jacobo Cano Escoriza, Santos Orejudo Hernández &amp; Alejandra Cortés Pascual</i> .....	121
Analysis of Student Assessment Systems in Teacher Education: a Comparative Study of Teacher Educators' and Graduates' Opinions <i>Belén Tabernero Sánchez &amp; María José Daniel Huerta</i> .....	133
Questionnaire Design and Validation for the Analysis of the ECTS <i>María Luisa Pérez Cañado &amp; Juan Ráez Padilla</i> .....	145
Effects of Academic Stressors on Teacher Education Students' Beliefs over Recycled Materials <i>Antonio Méndez Giménez &amp; Francisco Javier Fernández Río</i> .....	161
School Family Interaction: Some Keys to Rethink the Teacher Training for Early Childhood Education <i>M. Luisa Mir Pozo, Verónica Fernández Perelló, Silvia Llompart Llompart, M. del Mar Oliver Torres, M. Isabel Soler Simonet &amp; Albert Riquelme Costa</i> .....	173
The Selection System for Teachers. A Key Issue to Achieve a Quality Education System <i>Marcos Antonio Ruiz Valle</i> .....	187
<b>Authors</b> .....	<b>195</b>

## EDITORIAL

### ***La LOMCE empobrece nuestros sueños***

Cuando una persona joven quiere dedicarse a la educación y se prepara para ser docente es habitual que justifique su elección con conceptos relacionados con la vocación: el gusto por acompañar a otros seres humanos en su proceso de aprendizaje, en su crecimiento como personas; el descubrimiento compartido de parcelas de la cultura o de la ciencia; la ilusión de poder contribuir a lograr una sociedad más libre o más justa; la implicación ante las carencias o dificultades que pueden presentar algunos estudiantes...

Freire lo explicaba con una claridad meridiana, a la vez que nos recordaba los saberes necesarios para la práctica educativa, en su *Pedagogía de la autonomía*: para ser docente se precisa el abandono de la neutralidad o de la indiferencia (un docente no puede estar en el mundo con las manos enguantadas), la exigencia de ver la educación como una forma de intervención en el mundo, la convicción de que la historia es determinación y no posibilidad... Dice José Antonio Marina que un maestro o una maestra –y por extensión, esto debería afirmarse de todo el profesorado–, es el profesional de la esperanza, el incansable, humilde y magnífico cuidador del futuro.

Esta concepción que estamos esbozando debería estar reflejada en leyes y reglamentos, debería formar parte de cualquier legislación o reglamentación educativa y habría de concretarse en planes y medidas para llevar a cabo la formación inicial y continua del profesorado y la configuración de los procesos de selección docente en esa dirección.

Nada de eso hay en el anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) presentado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En realidad, habría que decir que la formación del profesorado no está. Y ya es sabido que para analizar una ley es tan importante lo que en ella se regula, como lo que se silencia. Y la formación del profesorado no aparece: el anteproyecto remite las cuestiones relativas a la formación del profesorado y a la selección del mismo al futuro estatuto de la función pública docente; eso sí, se promete que el futuro estatuto tendrá como objetivo principal la *“tan necesaria dignificación de esta profesión”* y se asegura que con él llegará la *“necesaria consolidación y refrendo de la autoridad del profesor”*.

Quizás debería matizarse esta afirmación del vacío legal sobre el profesorado y su formación en la conocida como *ley Wert*. Y es que el silencio delata la importancia secundaria o nula que el legislador concede a este tema. Si no hay nada de él, es que no hay nada urgente o importante que realizar en este terreno. Y, sin embargo, como hemos dicho, hay que matizar

la nula presencia de la formación del profesorado en el anteproyecto, porque algo sí hay. Merece la pena que revisemos este asunto de una manera detenida.

En el texto presentado aparecen tres referencias a la formación del profesorado, pero estas tres referencias son secundarias: se realizan para completar el sentido de referencias a otros asuntos, a otros temas que se consideran relevantes para la buena marcha de la educación, no para hablar específicamente de la formación del profesorado.

La primera de esas referencias se encuentra en el anuncio del impulso de las TIC, una de las medidas principales que anuncia esta modificación legal. El anteproyecto señala el importante peligro que las TIC contienen –la renuncia al encuentro interpersonal, a la palabra compartida– mientras parece dejar de lado sus enormes posibilidades para la investigación, la creación o la colaboración en la enseñanza. No es extraño que, en esa concepción meramente instrumental y utilitaria de las TIC, estas sean vistas como un recurso clave para la formación del profesorado, pues permitirá *“compatibilizar la formación con las obligaciones personales o laborales, así como para la gestión de los procesos”*. Teniendo en cuenta las actuales tendencias a la reducción de plantillas docentes o al cierre de los centros de profesorado, inquieta esta afirmación sobre el uso de las TIC en la formación del profesorado.

La formación del profesorado también aparece cuando se habla de que es necesario estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva para participar en los concursos de selección de directores (el texto habla de directores, de profesores, de alumnos... no hay directoras ni profesoras ni alumnas, ni siquiera existe la presencia del genérico profesorado o alumnado). Ya es significativo que esta mínima referencia a la formación del profesorado se enmarque en una redefinición del papel directivo que acaba con un modelo organizativo que se pretendió sustentar en una dirección democrática, participativa y que busca un representante de los intereses del Gobierno, más cercano a un gestor empresarial que a un impulsor de los intereses de la comunidad educativa.

La formación del profesorado también se menciona cuando se dice que el Gobierno establecerá los requisitos de titulación, experiencia y formación para que las Administraciones educativas, por necesidades de servicio o funcionales, puedan asignar el desempeño de funciones en una etapa o, en su caso, enseñanzas distintas de las asignadas a su cuerpo con carácter general, al personal funcionario, lo que podrá conllevar, también, su traslado forzoso.

Como vemos, apenas hay nada, y lo poco que hay se hace utilizando un lenguaje que desvaloriza una concepción democratizadora de la enseñanza que hasta ahora parecía gozar de consenso, una idea de la educación como un derecho vinculado a la construcción de la ciudadanía. La formación del profesorado o no está o está subordinada a intereses mezquinos, rutinarios o directamente limitadores de derechos de la comunidad educativa. Qué lejos de la afirmación de Freire de que la educación necesita tanto de formación técnica, científica y profesional, como de sueños y utopía. La LOMCE empobrece nuestros sueños.

***El Consejo de Redacción***

---

MONOGRAFÍA:

**LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO  
DESDE DISTINTAS MIRADAS:  
INCLUSIÓN, GÉNERO Y EVALUACIÓN**

---





## Historia singular de una chica inmigrante a su paso por el primer ciclo de la Educación Secundaria

Dolores RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

Antonio LUQUE DE LA ROSA

Correspondencia:

Dolores Rodríguez Martínez

Correo electrónico:  
drodri@ual.es

Teléfono:  
638140005

Dirección postal:  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de Almería  
C/ Cable Inglés, Nº 1, 3º B.  
04007 – Almería

Recibido: 09/10/2011  
Aceptado: 15/01/2012

### RESUMEN

El estudio que se presenta es resultado de una investigación realizada en el ámbito institucional de un centro de Secundaria con la intención de comprender la singularidad de la vida de una chica adolescente inmigrante desde su propia voz y a partir de su experiencia escolar, entendiendo ésta en su dimensión global, en la que se conjugan circunstancias personales, culturales, sociales, institucionales y académicas en constante diálogo, emergiendo una propia e idiosincrásica identidad. Situado en un paradigma naturalista y bajo un diseño etnográfico, el estudio adopta la forma de narrativa temporal para finalizar con unos apuntes para la reflexión que, a modo de conclusiones, evidencian la necesidad de contemplar a los estudiantes más allá de su rendimiento académico y de un patrón escolar homogéneo.

**PALABRAS CLAVE:** *Identidad, Inmigración, Adolescencia, Educación Secundaria Obligatoria.*

## A Singular Story of an Immigrant Girl Throughout her First Course of the Secondary Education

### ABSTRACT

The current study is been from an investigation made in the institutional scope of a Secondary institute. The intention is to understand the singularity of an adolescent's life as an immigrant. The findings come from one's own voice and scholastic experience, understanding this one in its global dimension, in which personal, cultural, social, institutional and academic circumstances are conjugated with in constant dialogue. It emerges from an own and idiosyncratic identity and it is located in a naturalistic and low paradigm as an ethnographic design. The study adopts the temporary narrative ending with notes for reflection as conclusions. The aim is to demonstrate the necessity to view students beyond their academic yield and a homogenous scholastic pattern.

**KEY WORDS:** *Identity, Immigration, Adolescence, Obligatory Secondary Education.*

## 1. Introducción

La cultura institucional de la escuela transmite significados que los estudiantes se apropian al mismo tiempo que conjugan con otras dimensiones personales, sociales, culturales, afectando a la construcción de su identidad. Entender esta construcción identitaria en el marco institucionalizado de la escuela supone distanciarse del concepto de identidad como absoluta, estable, integrada y sustancial, heredado del pensamiento moderno y situarla como un fenómeno activo, sujeto a transformaciones y cambios en función de las interacciones sociales que vive el propio sujeto, de los encuentros intersubjetivos en un marco relacional, resultado de una “*identificación contingente*” (DUBAR, 2002) y por tanto sometida a la lógica del contexto sociohistórico (RIVAS, 2010).

El carácter homogeneizador y totalizador de esta cultura institucional hace perder de vista la singularidad de los procesos que cada estudiante vive y construye acerca de sí mismo, en permanente diálogo con los contextos por los que transita (MACLURE, 1993). El género, las experiencias vitales pasadas y presentes, la ubicación familiar, el grupo de pares, van entretejiéndose dentro de esa cultura institucional imprimiendo un carácter único y exclusivo a cada sujeto.

No hay una identidad única y estática adjudicada a cada sujeto en función de su grupo cultural de referencia, sino múltiples identidades en permanente construcción y como resultado de un proceso continuado (HERNÁNDEZ, 2004; GIMENO, 1998; YOUNGMAN, 1986). Es por ello que concederle valor al sujeto por delante de las adjudicaciones que les caracteriza por su pertenencia a un determinado grupo, puede ser de gran importancia en el momento que nos asiste donde la creciente presencia de alumnado inmigrante conduce, en ocasiones, a seguir una tendencia estigmatizadora y clasificatoria (FERNÁNDEZ, 2006; RODRÍGUEZ, 2009).

Tampoco se puede perder de vista que el paso por la Secundaria Obligatoria coincide con el período adolescente, un tiempo de especiales características tanto desde el punto de vista sociobiográfico y educativo como de construcción de identidades (FUNES & ESSOMBA, 2004). Vivimos en un momento histórico y social en el que la adolescencia es considerada especialmente problemática; algunos estudios (TINAJAS, 2001; ANTÓN ÁLVAREZ, 2001; CASAMAYOR, 2002) la caracterizan como de conflicto, proclive a conductas de riesgo, en la que el fracaso escolar se hace más visible al corresponderse con el final de la enseñanza obligatoria; circunstancias que tomadas como generalidad reducen los matices y complejidad de esta etapa vital, por lo que habría que preguntarse hasta dónde el diagnóstico sobre las manifestaciones externas juveniles está mediatizado por el momento histórico-social y por la posición hegemónica adulta definiendo un valor determinado a los significados construidos por los adolescentes (HERNÁNDEZ, 2004; GIMENO, 2003). Lo que sí aparece como cuestión de base en estas edades es la necesidad de autoafirmación, de diferenciación y de construcción de su identidad, transformaciones que también se sienten afectadas por las relaciones educativas que el adolescente vive en este período.

En este marco interpretativo se sitúa esta investigación realizada durante el curso académico 2008–09 en un Instituto de Educación Secundaria. La recogida de información ha estado sustentada en la utilización de diferentes técnicas: conversaciones con una chica inmigrante de forma periódica, junto a ello se han utilizado otras estrategias como la observación participante y entrevistas a profesorado. Las visitas al centro iban acompañadas de observaciones en diferentes espacios y tiempos por los que esta estudiante transitaba a diario y que conllevan un componente simbólico y de transmisión de significados. Las observaciones se mantuvieron en el patio de recreo, en el aula y en los pasillos en aquellos tiempos en los que los y las estudiantes transitaban por ellos. También hemos entrevistado a algunos profesores que mantenían cierta significatividad en la vida escolar de esta estudiante: tutor, profesora de francés y jefa de estudios, siendo esta última la vía de contacto y negociación para el acceso al centro.

A partir de ahí hemos elaborado una narrativa temporal de los acontecimientos que, en su vida iban transcurriendo, acompañada de reflexiones sobre la misma.

## 2. Entrada en Secundaria: nuevo contexto, nuevos profesores, nuevos compañeros

El primer encuentro tiene lugar en diciembre de 2008. Elena<sup>1</sup> lleva ya tres meses en este centro desde que iniciara su etapa de Secundaria Obligatoria. Nos conocimos el curso pasado, entonces Elena

finalizaba su etapa de Primaria (6º curso) pero aún recién llegada de Rusia<sup>ii</sup>, lo que le obligaba a asistir durante varias horas a la semana a la clase de ATAL (Aula Temporal de Adaptación Lingüística) para afianzar su conocimiento del español. La profesora que impartía las clases de español, al igual que el resto del profesorado, compartía la creencia extendida de que los chicos y chicas que proceden de países del Este son muy persistentes en el trabajo escolar y en cuanto traspasan la barrera del idioma, su aprendizaje mejora notablemente superando en rendimiento a los y las autóctonas<sup>iii</sup>.

Ahora esa barrera del idioma está superada, sin embargo, como cualquier chica de su edad (13 años) se ve inmersa en otro contexto escolar de características diferenciadas respecto al de Primaria. Tiene nuevos y mayor número de profesores, nuevas compañeras y compañeros y diferentes exigencias derivadas de la configuración administrativa–escolar de la etapa de Secundaria. A ello se une una procedencia sociogeográfica y cultural de características diferentes a las de la sociedad de acogida y con la que aún mantiene unos vínculos bastante estrechos.

Durante este tiempo comprobamos que se siente más segura y menos miedosa de intervenir en las conversaciones informales. Salir del aula para charlar de *sus cosas* le resulta interesante: “*me gusta conversar porque así practico español y puedo hablar de mis cosas*”, pero a diferencia de lo espontánea que aparece en nuestras conversaciones, en clase sigue siendo una niña callada a quien le cuesta trabajo intervenir, a menos que algún profesor haga una pregunta directa, “*me da vergüenza hablar en público*” es su frase justificativa. En este ambiente más íntimo se muestra desenvuelta y charlatana hablando de sus amigos y amigas, de su gato y de las exigencias maternas. Sólo se muestra algo más melancólica cuando habla de su abuelo, quien siempre aparece en sus relatos como figura de gran apego afectivo por encima de cualquier otra.

Su forma de vestir es similar a la del resto de chicas, nada diferente a como pueden ir las chavalas de su edad, utiliza mucho ropa deportiva, casi siempre va en chándal o vaqueros. Aunque su madre parece exigirle que utilice falda, ella argumenta que le da frío y compara, respecto a su país, la ventaja que tiene no utilizar uniforme:

El uniforme en el colegio de mi país era con chaqueta de cuadros y falda, allí siempre llevamos uniforme y otro diferente para las fiestas. A mi no me gustaba el vestido, pareces un poco imbécil con el vestido. Allí no llevábamos pantalones.

Elena ha quedado adscrita al grupo de 1º D, dicho grupo está compuesto por 30 estudiantes de los que 13 son inmigrantes de distintas procedencias sociogeográficas a lo que se unen diferentes niveles socioeducativos, dando muestras de una gran heterogeneidad. Esta complejidad a la que se enfrenta un profesorado, cuyo desempeño está más enfocado en lo académico que en lo educativo, es comentada por aquellos profesores que más horas de docencia comparten con el grupo, el tutor y la profesora de francés: “*Resulta complicado cuando tienes tantos frentes diferentes a los que atender, sobre todo, porque cada año aumentan en número y en diversidad*”.

En estas fechas –finales del primer trimestre–, ya han realizado los primeros exámenes y, aunque oficialmente no han entregado las notas, los resultados son alentadores para ella: “*sólo voy a suspender dos: la música porque me faltó el instrumento y la Tecnología*”.

Las tareas escolares son su gran asignatura pendiente y, aunque es consciente de su importancia para aprobar e ir cubriendo sus expectativas futuras, también dice que le quita tiempo para hacer otras cosas de mayor importancia para ella: salir con sus amigos y amigas, “*a veces nos mandan mucha tarea y no me da tiempo a hacerla, y si me quedo haciéndola no puedo salir con mis amigos*”. Cambia rápidamente de tono y habla de que ahora están haciendo un contenido de matemáticas sobre las potencias que sí son fáciles y las hace rápido. Nombra la *Educación Física*, *Ciencias Naturales* y *Francés* como sus asignaturas preferidas. Su gusto por el francés lo atribuye más a la profesora que al contenido de la asignatura; de hecho, empezó a gustarle a partir del trato que recibía de su profesora: “*Al principio me gustaba más la Tecnología, pero ahora es el Francés y la Educación Física*”.

Es una maestra muy implicada social y afectivamente con sus alumnas y ello le ha conducido a sentir cierta protección y seguridad con ella.

En este tiempo, se prepara el periodo de vacaciones navideñas y el centro, a través de la coordinadora de actividades extraescolares, ha organizado una sobre interculturalidad con la finalidad de hacer visibles las diferentes culturas presentes en este centro: un villancico en diferentes lenguas y algunas muestras culinarias con platos representativos de diferentes países ocupan el ambiente escolar en estos días; actividad que, sin ser desdeñable, no deja de evidenciar los aspectos más superficiales que identifican a cada grupo. Pero Elena no va a participar, su carácter reservado, unido a la indisponibilidad de su madre para colaborar le frena en este tipo de intervenciones.

### 3. La profesora de francés

La profesora que imparte las asignaturas de *Francés* y *Educación Física* es su gran referente en el centro escolar, la descripción sobre ella la hace utilizando la frase: “*Adoro a la profesora de francés*”. Esta profesora nos comenta que con ella sí se siente motivada para hablar, “*se siente con ganas de hablar*”, explica. La calidez afectiva parece ser mutua y a ella cuenta alguna de sus vivencias familiares: que tiene un padrastro de origen lituano, el tiempo que le dedica a su gato o el trabajo que desempeña su madre.

Esta profesora nos describe a Elena desde sus percepciones:

Es muy educada, correcta y buena con sus compañeras; la veo un poco triste, ha recogido un gato, yo la veo triste, inadaptada, aún sigue buscando sus apegos afectivos. Los niños y niñas de pronto se encuentran con nuevos patrones familiares, los reagrupamientos familiares y parece que no terminan de ubicarse. El francés le encanta cuando escribe, pero cuando le toca hablar, como es tímida, y todos la miran porque es guapa, se pone algo nerviosa e incómoda. En Educación Física, en cambio, participa en todo.

Está muy sensibilizada con cuestiones sociales como las discriminaciones hacia la mujer o la condición machista y el freno que supone para el progreso de las mujeres, es muy dialogante con el alumnado e insiste en que éstos deben conocer sus derechos pero también sus deberes. Intenta allanar las dificultades que Elena está presentando; invitarla a hablar más en clase o hacerle participar en la escuela municipal de deportes, lo convierte en su tarea prioritaria. Es consciente de que el cariño es muy importante para todos los venidos de otros contextos y les ofrece incluso su casa a aquellos que saben viven en condiciones solitarias: “*Muchos de ellos viven hacinados en apartamentos ocupados por seis miembros de familia aunque no sean directos. Sus apartamentos suelen ser sitios muy feos*”.

Al coincidir con el período navideño, siente que estos chicos y chicas no puedan ir a sus países de origen a compartir este tiempo con sus familias: “*sólo se ha ido a su casa una niña sudamericana*”.

También le preocupa que la madre de Elena no haya ido aun al colegio: “*no parece estar demasiado pendiente de su hija*” –comenta–. Cuando le pidieron participar con una comida no lo hizo; circunstancia que, a juicio de la profesora, supone desatención en la vida escolar de su hija. Argumenta que puede que tenga un horario laboral que no le permita asistir al colegio. En ocasiones, se pierde de vista la distancia entre la situación sociolaboral que viven las familias inmigradas y las condiciones cerradas que ofrece la estructura organizativa de la escuela, acomodada para dar respuesta a familias autóctonas de clase media.

### 4. Sus historias y vínculos afectivos

Dos años y cuatro meses es el tiempo que lleva en Almería y en lo que más insiste es en el tiempo que no ve a su abuelo, lo que expresa con gran melancolía: “*a quien hecho siempre de menos es a mi abuelo*”. Su abuelo es la figura de su entorno familiar que recuerda de manera permanente, utiliza el más mínimo relato para recordarle.

Las relaciones con su mamá parecen ser fluidas, pero se sienten afectadas en relación al centro donde ella pasa varias horas diarias, las visitas de la madre son inusuales debido a la incompatibilidad entre el horario escolar y laboral. Los sábados en la mañana, Elena se ve obligada a acompañarla al trabajo y colaborar con ella en la atención a la clientela que llega a la tienda donde venden ropa; dice aburrirse un poco: “*es muy pesado atender a la gente y sacarle tallas y modelos*”, aunque prefiere éste al que ocupaba recién llegada a España ya que le hacía permanecer muchas horas fuera de casa y era mucho más cansado: “*antes trabajaba en un hotel y terminaba muy cansada*”. Se organizan como pueden para ir comprando algunos muebles, que según comenta va poco a poco. Su padrastro es albañil, “*antes no tengo ni idea en qué trabajaba, creo que era camionero*”. Él lleva aquí seis o siete años y Elena parece estar contenta con su presencia.

Se entusiasma con los recuerdos y situaciones de lugares que la vinculan a su tierra de origen. Hoy ha querido mostrar una fotografía de un lugar de Lituania que su padrastro le ha proporcionado y donde ve la que pudiera ser la figura de un tío suyo, dice que se le parece. La muestra fotográfica la relata textualmente: “*Es como una montaña, llena de cruces de madera. Cada persona deja su cruz de madera como señal de que va a volver*”. Allí son católicos y su padrastro le ha prometido llevarle a ese

lugar: “*creo que voy a ir este verano a Lituania pero aún no tengo el pasaporte para poder salir y mi madre dice que primero iremos a Lituania y luego a Rusia*”.

Es hija única, ante lo que Elena se revela en ocasiones demandando a su mamá la presencia de un hermanito, pero su mamá no parece mantener la misma idea. Su gato parece ser el receptor de gran parte de su cariño al que cuida y mimar, según nos comenta. Es objeto de los castigos propios de la edad por pequeñas contrariedades con su madre: llegar más tarde de lo acordado, no estudiar de forma más persistente, etc. pero nada de lo que relata denota gran hostilidad entre ambas. Su mamá le aconseja insistentemente que estudie, pues de lo contrario tiene dos opciones, volver a Rusia u ocuparse en tareas manuales mal remuneradas.

Aprovecha cualquier situación para hablar de sus vivencias pasadas y, como no, establecer comparaciones. En este caso, aprovecha su suspenso en la asignatura de música que justifica por la gran diferencia que hay respecto a cómo se estudia esta asignatura en su país:

Esa asignatura no me gusta –se refiere a tecnología– e igual la música; en Rusia cantamos, no dibujamos instrumentos, cantamos canciones antiguas, de guerra. El 23 de febrero es el día del hombre y para ese día preparamos algún canto para los hombres, el 8 de mayo para la madre y en diciembre para navidad. Cada fiesta tenemos ensayo. Cuando terminamos 5º como ya se termina la Primaria tenemos una fiesta grande, con música, concursos, viene toda la familia. Lo que me gustaba era la comida y una tarta grande para toda la clase y ponía 5º, luego los padres también participan.

Tiene muy asumido lo de perfeccionar su aprendizaje de español, dice que se pasa muy mal cuando no sabes qué te están diciendo los demás y tú les explicas pero ellos tampoco te entienden. Escribe una frase en ruso, se siente bien explicando la traducción que hace de cada letra aunque algunas difíciles de traducir y se percata de la dificultad que para nosotros, los latinos, tiene su idioma. Manifiesta su afición por la lectura, el último libro que leyó se lo regaló su madre: “*en ruso yo leo casi todo, un libro que se llama Sccharle*”, ahora dice que le gustan de fantasía, de magia, los comics también son graciosos.

Le han encomendado a ella que elija el regalo para un amigo pues se acerca el cumpleaños y anda sin saber bien cómo acertar. Rápidamente vincula este acontecimiento a las relaciones amorosas y habla de que en Rusia también se celebra el día de los enamorados el 14 de febrero y compramos papel y escribimos el nombre de quien nos gusta, también los chicos a las chicas, se hacen corazones, a mí me regalaron uno pero no ponía nombre porque nos da vergüenza.

Cuenta que en su grupo son tres chicas y dos chicos: “*vivimos todos cerca; sólo uno vive en la Aldea*”. Hace las tareas lo antes posible para que su madre le autorice la salida, “*he hecho la tarea (matemáticas) rápido para salir*”

El barrio, donde viven actualmente<sup>iv</sup>, ha quedado como receptor de población inmigrante; ella dice que sentirse bien allí, sus amigos viven también cerca y eso le facilita los ratos de ocio que comparte con ellos: “*siempre salgo con mis amigos*”. En el edificio, de diez viviendas, conviven españoles, africanos, latinoamericanos y rusos, ella no sabe bien quienes son vecinos y quienes no ya que hay mucha movilidad en cuanto a la ocupación de las viviendas: “*salen entran, es como un hormiguero; hay varios abuelitos, esos son todos españoles*”. La relación con los vecinos es casi nula, sólo van de paso, se saludan al tirar la basura, ir y venir del instituto y pagar la comunidad.

## 5. El rendimiento escolar: mediador en la construcción de expectativas

Como nos relataba en otro momento, sólo ha suspendido dos; eso es un logro importante para ella y también lo manifiesta su tutor quien nos cuenta que la media de aprobados en ese grupo está bastante por debajo de lo que ella ha sido capaz de lograr en este primer trimestre, con él mantiene buena relación. Este profesor imparte las asignaturas de Ciencias Naturales, alternativa<sup>v</sup> y tutoría. En tutoría hablan sobre temas diversos como la organización de las salidas extraescolares, en alternativa juegan al ajedrez o ven alguna película. Considera estas asignaturas poco importantes: “*es sólo para hablar y eso*”; conoce el valor de cambio que tienen las diferentes materias y éstas no computan con calificación numérica.

Aunque dice sentirse a gusto en este instituto, manifiesta que en otro centro de Secundaria y Bachillerato que hay en el mismo barrio se sentiría mejor pues allí están todos sus amigos y aquí dice sentirse más sola: “*Yo me quiero ir al Nicolás<sup>vi</sup>, pero mi madre no quiere, dice que cambiar de profesores, de compañeros, que no será bueno para mí*”.

Ella es consciente de la importancia de un buen rendimiento escolar para cumplir sus expectativas de futuro, así lo manifiesta en el transcurso de la conversación aclarando que no quiere desempeñar tareas manuales cuando se incorpore al mundo laboral, su mamá también le insiste en que tiene varias opciones pero dependerá de su rendimiento: *“Estudiar y desempeñar en un buen trabajo, no estudiar e ir a los almacenes o ir a Rusia y allí encontrar trabajo es más difícil que aquí”*.

Sienten el trabajo y la categoría del mismo por encima de los apegos a su tierra. Se entusiasma hablando de las posibilidades que, para un buen futuro laboral, tiene el conocimiento de varios idiomas y no descarta el trabajo como profesora de ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística): *“Ayudando a otros a que conozcan el idioma como es el idioma de Ucrania, yo puedo saber español, inglés, ruso, francés y puedo trabajar como una persona ATAL para trabajar con gente como yo que no comprendo”*.

Tiene muy enaltecida esta figura de profesora de ATAL quien, en su momento le ayudó a conocer el español. Recuerda con gran agobio sus primeros momentos en España:

Yo puedo trabajar como profesora ATAL, como yo cuando llegué y estaba en clase pero no sabía nada, nada de español. Yo no comprendo, alguien me preguntaba y yo, no comprendo. Y la profesora me explicaba y se esforzaba pero yo no podía.

## 6. Las relaciones de pares

Cuando nos volvemos a encontrar en el mes de enero, surge la pregunta clásica: ¿qué tal las vacaciones? Ante la que desparrama risas y un alarde de frases que relatan su primera experiencia navideña como adolescente.

Hablamos de las vacaciones pero andaba deseosa de relatar su primera noche vieja vivida sólo con chicos y chicas de su edad, sin adultos de por medio. Jugaron y se rieron celebrando con brindis de champán las doce campanadas pero sumándose a las diferencias horarias de cada uno de los países de origen de los miembros de la pandilla: de Rusia (Oremburgo), Ucrania y Lituania. Hicieron los atrevimientos propios de la edad con la salvedad de que no todos disponían del mismo permiso horario. El champán, convertido en la bebida típica por excelencia para los brindis, les condujo a perder un poco el control de la situación. Iban y venían para recoger o dejar a alguno de los miembros del grupo, una situación de juego divertida porque volvían a reiniciar la fiesta. Aprovechó también para iniciarse en sus primeros coqueteos femeninos utilizando maquillaje por primera vez.

Cuando le pregunto si esta situación es normal en su país, dice que a una edad algo más tardía, *“a los catorce años”*; ella reconoce haberse adelantado un poco. Se centra, fundamentalmente, en contar las travesuras, las transgresiones de comportamiento más próximas a la adolescencia y, como en otras ocasiones, establece paralelismo con las vivencias en su país reconociendo que allí la fiesta es más infantil y familiar. Recuerda como su abuelo era el encargado de adornar un gran árbol de navidad envuelto en luces de colores: *“en Rusia me gusta más la navidad, la nieve y la misa que se celebra a las doce de la noche”*. El 7 de enero es su fiesta de navidad cuando los niños toman la comunión, los cristianos ortodoxos se van a la iglesia y pasan allí toda la noche. Se reconoce a sí misma como ortodoxa: Es muy exigente la estancia en la iglesia este día, deben estar de pie toda la noche, sólo permiten a los ancianos sentarse.

Dice haberle encantado poder relatar esas cosas estando en el centro pues no son temas que aborden en el aula: *“en mi clase no hablamos de estas cosas”*.

Se muestra a caballo entre conductas aún infantiles y las pequeñas transgresiones de su incipiente adolescencia. Le divierten los ratos de ocio que comparte con sus amigos. Todos los miembros de su pandilla (tres chicas y dos chicos) proceden de países del este (Ucrania, Lituania y Rusia), respondiendo como grupo a patrones de proximidad socio cultural. Sólo con una de las chicas, Adelaida, mantiene, aparte de relaciones de pertenencia a la misma pandilla, vínculos escolares ya que comparten centro y aula.

Nos relata con entusiasmo como vivió el último fin de semana:

*El viernes cuando terminé del colegio, fui a casa y después de la siesta de mi madre vinieron unos amigos y fuimos a la playa, volví a las 23,35 y mi madre me regañó y castigó; pero lo peor es que el móvil cayó al agua y se ha estropeado, sirve para las llamadas pero ha perdido algunas funciones como la hora. El sábado fui a trabajar con mi madre y allí me aburro, vienen unas gentes a comprar ropa y quieren tallas*

*que no les quedan bien (se ríe por lo de la confusión de tallas que tienen las mujeres). Luego vine a casa y volví a salir con mis amigos aunque a mi mamá le tuve que rogar porque decía que estaba castigada. Vale, me dijo.*

En su pandilla no hay ningún español, le pregunto por qué no hay españoles, dice que antes sí que había una chica española: “*pero ella se aburría con nosotros, cuando hablábamos en ruso ella se aburría, escucha pero se aburre*”.

Por qué no habláis vosotras en español, le pregunto: “*A mi me daría igual pero no a Adelaida quien lleva poco tiempo y prefiere hablar en ruso. Hacemos algunas bromitas, a veces pesadas, y la amiga española no va a entender nuestras bromas, son un poco pesadas*”.

Adelaida es su gran amiga, comparten ocio, grupo de clase, aficiones, son del mismo país y parece existir entre ellas cierta complicidad, dependen bastante la una de la otra, hecho que el profesorado piensa que está restando una mayor apertura a Elena dentro del grupo/clase. Adelaida lleva sólo un año en España y aún no domina el español, debe pasar varias horas en el aula ATAL y, por tanto, prescindir de determinadas clases que se imparten en el aula ordinaria como matemáticas, lengua o naturales.

Las dos, junto con otra compañera de origen palestino, han formado un pequeño subgrupo, juegan al ajedrez y permanecen muy calladitas sin mezclarse con el resto; hablan de que el carácter de las chicas autóctonas les parece un poco violento y a ellas no le gustan las peleas: “*su forma de hablar me pone un poco furiosa*”. Son, precisamente, chicas que se adaptan con dificultad a las prescripciones escolares, siendo sancionadas con frecuencia –según comentaba su tutor– y según pudimos observar en el tiempo de estancia en el aula.

Elena se siente la protectora de Adelaida, dice que le recuerda cuando ella llegó por primera vez a un centro y se encontraba perdida, así que se siente muy halagada de servir permanentemente de traductora.

Luz es otra gran amiga con quien sólo comparte los momentos de clase, no existiendo relación fuera del instituto. Dice sentirse muy bien porque es una chica que sabe escuchar y también contar sus cosas, es muy tranquila –comenta– y eso parece agradar a Elena como contrapartida a las que ella denomina alborotadoras. Con los chicos de clase no tienen mucha relación a quienes describe resumidamente con la frase: “*son todos tontos*”.

A Adelaida le gusta estar en el aula ATAL, dice que aprende español y que es el profesor que más le gusta. Asiste tres días a la semana junto con otras dos chicas rumanas, dos chinas y un chico de origen magrebí y en el horario que se imparten las asignaturas de matemáticas y lengua. Ella quiere ser notario, no tiene muy claro todo lo que tiene que estudiar para llegar a ello, pero sí que debe acabar Secundaria y luego Bachillerato para entrar a la universidad.

Pugnan entre ellas pues parece que Adelaida está exenta de hacer tareas domésticas y ayudar en casa, mientras Elena tiene que limpiar y ayudar a su madre. Como están en diferente nivel de dominio de español las materias de lengua y matemáticas Adelaida las cursa con una profesora diferente (de refuerzo) y se refugia mucho en Elena para la cuestión del idioma. Elena le gasta una broma diciéndole que “*con los chicos sí que habla, sí que se esfuerza en hablar en español*”.

Conforme avanza el curso escolar, Elena parece sentirse más segura, sus vínculos con Adelaida y con sus amigas de clase se han afianzado. En el día de hoy, Adelaida no ha asistido a clase y observamos a Elena acompañada de Luz y otras dos chicas españolas, quienes pasean tranquilas por el patio. Siguen en sus paseos y conversaciones sin alterarse por mi presencia.

Es extraño encontrar grupos mixtos de niños y niñas, generalmente van agrupados por sexos, las niñas no suelen formar grupos de más de tres o cuatro, los niños sí suelen estar en grupos más numerosos. Según comenta el profesorado, eso es excepcional ya que siempre va acompañada de Adelaida, a quien atribuyen bastante influencia en sus decisiones. Comentan estos dos profesores que no termina de verse bien ubicada socioafectivamente, pasa por los requerimientos de las exigencias del aula sin destacar demasiado, prefiere pasar inadvertida y tampoco brilla en sus notas, aunque dicen que tiene más posibilidades de las que manifiesta. Insisten en que es la influencia de esta amiga quien le resta participación, por ejemplo en las actividades extraescolares o en las escuelas municipales de deporte.

## 7. Apuntes para la reflexión

Como exponíamos al inicio de este relato y a lo largo del mismo, la vida de Elena se siente afectada por elementos y circunstancias diversas que, difícilmente, podrían quedar enmarcadas en un patrón de “*adolescencia unificada*”.

Los significados construidos por esta joven en diferentes ámbitos de su experiencia vital: familiar, social, afectiva, escolar, etc. aportan evidencias acerca de la manera particular e idiosincrásica en la que cada chica construye su proyecto adolescente. Deberá ir manteniendo una especial combinación atendiendo, por un lado, a su pertenencia a un grupo social de referencia mostrando, al mismo tiempo, el afianzamiento de su identificación y singularidad y, por otro, sus vivencias y referentes culturales y afectivos –como lo afirma en su pertenencia a la iglesia ortodoxa o los recuerdos afectivos intensos que mantiene de su país natal–, con su derecho legítimo a integrarse en la sociedad de acogida.

Existe un desconocimiento generalizado en la institución escolar respecto de la vida singular de estas chicas: sus historias socio-afectivas, sus preocupaciones, sus diversidades. La cultura escolar aparece tan ajustada a patrones academicistas que pareciera no existir vida social comunitaria: “*Yo sus situaciones sociales y personales las desconozco, a mí me da corte preguntar a la niña en qué trabajan sus padres o qué hace en el tiempo libre*” (afirmación de uno de los profesores entrevistados).

Sólo el tiempo dedicado a algunas materias consideradas de menor prestigio académico como la Educación Física, y dependiendo de la actitud del profesor/a ante la integración socioescolar de estas chicas, sirven como vehículo para establecer diálogo entre las diferentes culturas, entre los chicos y las chicas y entre éstos y el profesorado.

En este contexto escolar y, ante la ausencia de reconocimiento singular, esta chica se apega escolar y afectivamente a aquella profesora con la que establece una relación de mayor empatía sirviéndole de aliento y avance. De igual modo, se aleja del resto de compañeros y compañeras en sus ratos de ocio y descanso.

Conoce el valor de cambio que tienen los aprendizajes escolares y su traducción en calificaciones y la relación de esto con la obtención de un título para el desempeño futuro de profesiones bien remuneradas, lo que le lleva a mantener un equilibrio tácito con el contexto escolar.

Aparece evidenciada, de forma significativa, la forma particular de ser adolescente y de construir la adolescencia. Aún manteniendo características comunes con otras chicas de su edad, no podemos hablar de una realidad adolescente unificada ya que las caracterizaciones que la definen como etapa especialmente problemática, proclive a conductas de riesgo, tomadas como generalidad, reducen los matices y complejidad de esta etapa vital.

## Referencias bibliográficas

- ABENOZA, R. (2004). *Identidad e inmigración. Orientaciones psicopedagógicas*. Madrid: MEC–Catarata.
- ANTÓN ÁLVAREZ, H. (2001). *Violencia, disciplina y convivencia escolar. Análisis crítico desde la perspectiva del profesorado y equipos directivos*. UNED.
- CASAMAYOR, G. (coord.) (2001). *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- COLECTIVO IOE (2003). *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. Madrid: CIDE – Instituto de la Mujer.
- DUBAR, C. (2002). *La crisis de identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- FERNÁNDEZ, J. (Coord.) (2005). *Análisis de prácticas educativas en la escuela ante la inmigración*. Almería: UAL.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; G, J.M. & TERRÉN, E. (2008). “¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado”. *Revista de Educación*, 345, 183–205.
- FUNES, J. & ESSOMBA, M.A. (2004). “Eixos d’identificació del joves d’origen immigrat”. En BESALÚ & CLIMENT, *Construint identitats*. Barcelona: Mediterrànea.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.



- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- HARRÉ, R. (1983) *Personal Being. A Theory for individual Psychology (Ways of Being)*. Oxford. Blackwell.
- HERNÁNDEZ, F. (2004). “Culturas juveniles, prácticas de subjetivación y educación escolar”. *Andalucía educativa*, 46.
- MALAAUF, A. (1999). *Les identitats que maten*. Barcelona: La campana.
- MACLURE, M. (1993). Arguing for Your Self: Identities as an organizing principle in Teacher Job and Lives. *British Educational Research Journal*. 19 (4), 311–322.
- SIGUAN, M. (2003). *Inmigración y adolescencia. Los restos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós Educador.
- RIVAS, J.I. (2010). “La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y relaciones”. *Revista de Educación* 353, 187–209.
- RODRÍGUEZ, D. (2006). “Momentos y circunstancias en la vida escolar de dos niñas inmigrantes”. En FERNÁNDEZ SIERRA, J. (coord.) (2006). *Componentes culturales y variables didácticas que influyen en la escolaridad de las niñas inmigrantes en Andalucía*. Almería: UAL.
- RODRÍGUEZ, D. (2008). “Niñas inmigrantes: construcción de sus identidades y expectativas de futuro”. *Investigación en la escuela* 64, 105–115.
- RODRÍGUEZ, D. (2009). “Chicas y chicos inmigrantes en su proceso de incorporación a un centro de Secundaria. ¿éxito o fracaso?”. *Revista Iberoamericana de Educación* 49, 4.
- TINAJAS, A. (2001). *Los conflictos de los pre-adolescentes en el instituto*. Guix, 266–267.
- YOUNGMAN, F. (1986). *Adult education and socialist pedagogy*. London: Croom Helm.

---

[i] Todos los nombres que aparecen a lo largo del relato son ficticios, garantizando así el anonimato.

[ii] El motivo de su llegada a España, hace apenas dos años, fue el reencuentro con su madre quién se adelantó en solitario para iniciar su proyecto migratorio.

[iii] Es conveniente apuntar que en nuestra provincia atendiendo a la red de centros (*Decreto 72/1996, de 20 de Febrero, por el que se regulan los criterios de admisión de alumnos y alumnas en los Centros docentes públicos y concertados de la Comunidad Autónoma de Andalucía, a excepción de los universitarios* (BOJA, 32, 12–3–1996) los estudiantes inmigrados suelen escolarizarse en centros de la periferia donde el alumnado autóctono también suele corresponderse con una clase social media/baja y, en general, de bajo rendimiento escolar.

[iv] Al llegar a España, compartieron durante un año casa con otra familia, recientemente se han ubicado en otra vivienda donde sólo habita su familia.

[v] Se denomina así a una asignatura sin contenido específico que se imparte a aquellos estudiantes que no acuden a las clases oficiales de religión católica.

[vi] Esta es el nombre abreviado del otro instituto del barrio donde además se imparte bachillerato y con una mayor población estudiantil.



## Demandas de la Formación del Profesorado. El desarrollo de la educación inclusiva en la Educación Secundaria Obligatoria

Vicente Jesús LLORENT GARCÍA

Rafael LÓPEZ AZUAGA

Correspondencia:

Vicente Jesús Llorent García

Correo electrónico:  
vjllorent@uco.es

Teléfono:  
957212585

Dirección postal:  
Facultad de CC. de la Educación  
Departamento de Educación  
Universidad de Córdoba  
Avda. San Alberto Magno, s/n.  
14071 – Córdoba

Recibido: 19/02/2012  
Aceptado: 24/05/2012

### RESUMEN

Durante los últimos años, la escolarización de alumnos que presentan *necesidades específicas de apoyo educativo* (NEAE) en centros ordinarios se hace más evidente. Nosotros defendemos el sistema de *educación inclusiva*, donde la participación de toda la comunidad, incluyendo el profesorado, es fundamental. Hemos realizado un estudio de caso para diagnosticar las ayudas y necesidades formativas que presenta el profesorado para poder desarrollar una educación inclusiva. Entre los principales resultados, hemos obtenido que la formación pedagógica inicial ha sido escasa, y que por ello el profesorado prefiere el sistema de *integración educativa* frente al de inclusión.

**PALABRAS CLAVE:** *Necesidades Educativas Especiales, Formación del profesorado, Inclusión, Educación Secundaria Obligatoria.*

## Requests from the Teacher training. The Develop of the Inclusive Education in the High Schools

### ABSTRACT

For the last years, the schooling of students with *specific needs of educational support* in ordinary schools is very obvious. We defend the system of *inclusive education*, where the participation from the every members of the educational community, even the teachers, is essential. We have made a case study to diagnose the helps and training needs from the teachers to can develop a inclusive education. Between the main results, we have obtained that the initial teacher training has been short, and consequently the teachers prefer the system of *educative integration* opposite the *educative inclusion*.

**KEY WORDS:** Special Educational Needs, Teacher training, Inclusion, High School

## 1– Planteamiento del problema

Actualmente, resulta evidente la presencia de alumnos con diversas potencialidades y necesidades dentro de las aulas. Desde la aprobación del Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (1985), la escolarización de alumnos con necesidades educativas en centros ordinarios se hace cada vez más evidente. Podemos encontrarnos alumnos con discapacidades (discapacidad intelectual, déficit visual, déficit auditivo, discapacidad motora), trastornos del desarrollo (hiperactividad, autismo, Síndrome de Asperger, mutismo selectivo, etc.), dificultades de aprendizaje (discalculia evolutiva, dislexia, disgrafía, etc.), alta capacidad intelectual o que se hayan incorporado tardíamente al sistema educativo español (larga enfermedad, inmigrantes, etc.). Con respecto al alumnado inmigrante, en los últimos diez años hemos pasado de ser un país de emigrantes a ser un país con inmigrantes. Es por ello que el profesorado debe estar lo suficientemente capacitado como para atender a las diversas necesidades educativas de sus alumnos (AINSCOW, 2001; ÁLVAREZ CASTILLO & GONZÁLEZ GONZÁLEZ, 2008).

Centrándonos en Educación Secundaria, nuestros docentes pueden no haber recibido una formación pedagógica inicial que profundice significativamente en el ámbito de “*Atención a la Diversidad*”. Hasta el curso 2009–2010, aquellos graduados que deseaban trabajar como docentes debían realizar un Curso de Adaptación Pedagógica (CAP), de 180 horas de duración incluyendo prácticas en centros educativos. El tiempo disponible a dedicar a cada ámbito de la educación era escaso (PONTES, 2008). Por ello, una vez que se enfrentan a la realidad educativa, pueden tener dificultades para saber atender a las numerosas exigencias de la sociedad con respecto a la educación de sus jóvenes. Con respecto a los alumnos con “*necesidades específicas de apoyo educativo*” (NEAE), el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria puede considerar que atender a este alumnado no entra dentro de sus tareas, y que ésta tarea corresponde exclusivamente al profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje, entre otras especialidades (AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL, 2003).

Actualmente el sistema de intervención que se lleva a cabo es el de “*integración educativa*”, en el cual el alumnado con NEAE se encuentra escolarizado en centros ordinarios pero son atendidos por los especialistas en aulas externas. El artículo 74 de la Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006 dice que la escolarización del alumnado con necesidades educativas se regirá por los principios de normalización e inclusión. Nosotros defendemos el modelo de “*escuela inclusiva*”, en la cual se atiende a todos los alumnos partiendo de sus potencialidades y necesidades. Todos los alumnos se encuentran escolarizados en un aula ordinaria sin que nadie sea “*excluido*” a un aula específica. La misión de educar y de atender las necesidades educativas es de todos. Todo el profesorado trabaja cooperativamente en el proceso de enseñanza–aprendizaje y los especialistas, entre otras personas (familiares, voluntarios, trabajadores de otras instituciones, etc.), se encuentran dentro del aula ordinaria atendiendo a todos los alumnos, sean o no alumnos con NEAE. Es por ello que el profesorado de Educación Secundaria Obligatoria que imparte las materias del currículum también debe saber intervenir ante las necesidades educativas de sus alumnos (MUNTANER, 2010).

El sistema de “*integración educativa*” fue un paso importante, pero a pesar de sus buenas intenciones, mantenían unas concepciones basadas en el enfoque médico de la *Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías* (CIDDM, 1980) partiendo de que presentaban una “*enfermedad*” que le hacía discapacitado para realizar una serie de tareas específicas, y que era fundamental recibir una terapia para “*curarle*” (EGEA & SARABIA, 2004). El hecho de ser “*excluido*” para ser atendido en aulas externas llevaba a no ser beneficiado del aprendizaje que podría recibir en su aula ordinaria con sus compañeros de clase, limitando sus oportunidades y favoreciendo unas posibles actitudes de discriminación entre el alumnado (MUNTANER, 2010). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) reflexionó acerca de un modelo de intervención que pudiera mejorar la calidad de la Atención a la Diversidad, incluyendo no sólo al alumnado con necesidades educativas especiales (NEE), sino a todos aquellos que tienen necesidades educativas. Por ello, creó en 1994, en la Declaración de Salamanca, el concepto de “*inclusión*”, y a raíz de ello la Organización Mundial de Salud (2001) creó la *Clasificación Internacional de Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud* (CIF), donde revisaba el modelo de 1980 y, en vez de hablar de “*enfermedad*”, hablaba de “*funcionamiento*” y la discapacidad eran las barreras que la propia sociedad establecía para estos sujetos para realizar cualquier tarea en la sociedad (EGEA & SARABIA, 2004). A pesar de que la normativa señala el principio de inclusión para las prácticas educativas, partiendo de la normativa andaluza (comunidad autónoma en la cual se encuentra nuestra población), la Orden de 25

de julio de 2008 por la que se regulan las prácticas de Atención a la Diversidad para los centros andaluces públicos y concertados, detalla estrategias educativas basadas en el principio de integración educativa: Adaptaciones curriculares, programas de diversificación curricular, grupos flexibles, etc.

Por lo tanto, nos planteamos como objetivo principal diagnosticar qué necesidades formativas presenta nuestro profesorado sobre educación inclusiva, entre otras posibles necesidades, para posteriormente elaborar una serie de propuestas para la práctica docente, haciendo especial hincapié en la formación inicial y permanente del profesorado.

## 2– Método

Hemos desarrollado un estudio descriptivo con la finalidad de obtener suficiente información como para diagnosticar las necesidades del centro educativo con respecto a la educación inclusiva. Hemos seleccionado un Instituto de Educación Secundaria de una localidad cordobesa que destacó por sus prácticas inclusivas en un estudio realizado por Arranz (2008). Hemos solicitado la colaboración de los 8 tutores de Educación Secundaria Obligatoria y de los 80 alumnos que se encuentran en el 2º ciclo de Educación Secundaria. Finalmente, pudimos obtener datos de 7 tutores y de 60 alumnos, lo cual lo consideramos representativo al superar ambos el 75% del total de la población. Los instrumentos que hemos utilizado para recoger información han sido los siguientes:

1. Entrevistas etnográficas con el director y algunos alumnos del centro educativo.
2. Informe con el análisis del contexto sociocultural y económico del centro educativo.
3. Cuestionarios dirigidos al profesorado-tutor y al alumnado del 2º ciclo de Educación Secundaria.
4. Proyecto de Coeducación del centro educativo.
5. Página web del centro educativo: Actualidad del centro educativo, Diario de actividades realizadas (extraescolares, proyectos educativos, transversales, excursiones, charlas, etc.) y resultados de éstas, fotografías de las experiencias educativas, etc.
6. Estudio de Arranz (2008): “*Proceso y procedimientos de evaluación inclusivos en contextos educativos*”.
7. Datos estadísticos aportados por la Delegación Provincial sobre el alumnado inmigrante escolarizado en los centros educativos de la localidad de Córdoba, incluyendo el propio centro del estudio de caso.

Con respecto a los cuestionarios, sus principales características son las siguientes:

### 1–Profesorado:

Se han ordenado las preguntas por temática para ayudar a los participantes a activar sus “*esquemas de conocimiento*” y puedan relacionar toda la información que tienen acerca de su propia experiencia, además de ser útil para los investigadores a la hora de realizar los análisis de forma ordenada. El primer apartado se corresponde con la propia formación del profesorado (6 preguntas), analizando la formación inicial y permanente desarrollada por éste, además de aquellos ámbitos en los que el profesorado se suele formar y los que piensa que debería requerir una formación urgente, dadas las dificultades que suele tener a la hora de ejercer su labor docente. El segundo apartado se centra en la educación intercultural (1 pregunta) y, finalmente, el tercer apartado tiene el objetivo de explorar el punto de vista del profesorado acerca de dónde estaría mejor escolarizado el alumnado que presenta NEAE.

### 2–Alumnado:

Las diferentes preguntas para el alumnado se agrupan en las siguientes categorías: Preguntas relacionadas con el tratamiento de la educación intercultural en el centro educativo (6) y una pregunta para explorar el punto de vista del alumnado acerca de dónde estaría mejor escolarizado el alumnado que presenta NEAE.

Señalamos que al final de los dos tipos de cuestionarios (profesorado y alumnado) se ha incluido un ítem sobre sugerencias o propuestas de mejora con respecto a la temática de las que les hemos encuestado.

La información aportada por cada una de las técnicas de recogida de datos ha sido clasificada en las siguientes categorías: “*Formación del profesorado*”, “*Educación intercultural*” y “*Escolarización del alumnado con NEAE*”. Se realizará una triangulación de todos los datos que llevará a una serie de conclusiones que nos facilitará la elaboración de propuestas de mejora.

Con respecto a los cuestionarios, el único instrumento *ad hoc* de todas las técnicas utilizadas, entre las preguntas, hemos utilizado preguntas abiertas, preguntas con respuestas cerradas con opción de justificar su respuesta, escalas Likert, y preguntas de múltiple opción a raíz de aquellas alternativas que coincidan con el punto de vista del participante (marcar tantas como crea oportuno), siempre teniendo la opción de marcar la opción de “*Otros*” y concretar su elección.

Para las preguntas abiertas, se calculó el % de aparición de cada tipo de respuesta emitida, y se realizará un análisis en conjunto de todas ellas. Para los test y preguntas de opción múltiple, se calculó el % de cada una de las opciones. Finalmente, para las preguntas de escala Likert, se calculó la media y la desviación típica en cada uno de los ítems, calculando además el % de sujetos que habían marcado la opción “*No sabe/No contesta*”, por si se diese el caso de que fuese demasiado significativa como para obtener algunas conclusiones al respecto acerca de la significatividad de la media y desviación típica obtenida en dichos ítems. Hemos aplicado también la prueba de Kolmogorov–Smirnov (K–S) para una muestra, la cual nos ayudará a ver si los resultados obtenidos en cada uno de los ítems de las escalas Likert son fiables, para poder generalizar con respecto a la población objeto de estudio y a los valores esperados. Todos los datos obtenidos se triangularán, tanto cuantitativos como cualitativos. Hemos utilizado el programa informático SPSS 18 para realizar los análisis estadísticos.

Para asegurar la fiabilidad y validez del estudio, enviamos los cuestionarios y la propuesta de categorías del estudio a profesores con perfil similar al de profesor de instituto y especialistas, los cuales aportaron sugerencias con respecto a preguntas superfluas y expresiones que podrían dar lugar a ambigüedades. Entre todos hicimos un análisis en profundidad sobre el lenguaje empleado en los cuestionarios, para evitar que pudiese ser demasiado complejo o ambiguo. Siguiendo con los cuestionarios, también contamos con la participación de una muestra de docentes y alumnos con los cuales realizamos una “*experiencia piloto*” para comprobar que los cuestionarios permitían recoger adecuadamente la información que deseábamos, a raíz de las respuestas emitidas por los participantes. Se le añadió una pregunta más en las cuales les consultábamos si añadirían o modificarían algo del cuestionario. Con respecto a las técnicas estadísticas utilizadas, se aplicó el Alpha de Cronbach para asegurar la fiabilidad del estudio a cada una de las escalas Likert, y un análisis factorial también para dicha escalas para asegurar la validez de constructo de estas cuestiones, empleando como método de extracción el análisis de los componentes principales (rotación *varimax*).

### 3– Resultados e interpretación de los resultados

#### 3.1–*Formación del profesorado*

Aunque existe una diversidad de respuestas a la hora de valorar la formación inicial recibida para desarrollar la labor docente, un análisis en conjunto de todas ellas indican que el 100% del profesorado valora negativamente dicha formación, con respuestas como las siguientes: “*Demasiado teórica*”, “*Escasa*”, “*Estudié la carrera hace muchos años y no estaba adaptada a las necesidades actuales del sistema educativo*”, “*No me ha servido casi nada de lo que estudié*”, “*Muy deficiente*” o “*Apartada de la realidad docente*”. Ayuda a confirmar el marco teórico establecido y ver la urgente necesidad de realizar cambios en dicha formación y diagnosticar las principales necesidades de nuestros docentes para ejercer su labor docente, la cual al instaurarse un Máster destinado para este fin a partir del curso 2009–2010 puede considerarse un avance, pero aún tenemos que seguir avanzando. Entre algunos anteriores resultados que ya hemos mencionado, debemos recordar que el 100% del profesorado–tutor reclamaba a la Administración más especialistas, lo cual nos confirma que, debido a que el profesorado presenta déficits en su formación, requiere la ayuda de otros profesionales para poder atender diversas necesidades de sus alumnos, independientemente de que consideren o no que es tarea suya atender al alumnado con NEAE.

Con respecto a los avances en formación, uno de los puntos de partida para desarrollar un programa de formación inicial y permanente del profesorado es diagnosticar cuáles son las principales dificultades que tienen nuestros docentes a la hora de ejercer su labor docente en el aula. Principalmente destacan las dificultades para atender al alumnado con diversas necesidades educativas a la vez que al resto (Media=4’29, Desviación típica=1’496), diseñar actividades con TIC (Media=3’43, Desviación típica=1’718) y realizar exámenes adaptados para cada alumno (Media=3’43, Desviación

típica=1'272). Con respecto a la primera opción, se confirma, además del resultado anterior, lo que establecimos acerca de la escasa dedicación al ámbito de Atención a la Diversidad en el CAP, lo cual promueve que el profesorado tenga dificultades con las necesidades educativas de un alumnado tan diversos y que finalmente opte por preferir que éstos sean atendidos por los especialistas de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje. Destacamos la alta desviación típica que presenta el ítem “*Diseñar actividades con TIC variadas (blogs, wikis, libros virtuales, webquests, cazatesoros, juegos educativos, etc.)*”. Puede ser debido a la formación inicial que presente cada docente con respecto al uso de las TIC o aquella que se encuentre desarrollando en la actualidad. Por ello, aquellos que se encuentran más actualizados, tendrán menos dificultades. Esto lo contrastamos con la pregunta “*Actualmente, ¿en qué se forma usted?*”, en la cual el 71'4% del profesorado afirma actualizarse en TIC aplicadas a la educación. Esto puede justificar esta desviación típica. Volviendo a la escala Likert en la cual les preguntábamos sobre las principales dificultades que tenían para desarrollar su labor docente, hemos obtenido un Alpha de Cronbach=0'944, lo que nos asegura la fiabilidad de dicha escala, y el análisis factorial nos indica que todos los ítems presentan un valor superior a 0'6, lo que nos indica que la validez de la escala es positiva. La prueba K-S, a un nivel de confianza del 95%, nos aporta en cada uno de los ítems resultados superiores a  $p=0'05$  en la significación bilateral, tal vez por ser una población demasiado pequeña. También nos hemos basado en el alumnado a la hora de comprobar posibles dificultades con respecto a la actitud del alumnado. La dificultad más destaca que destacamos es la baja valoración que ha dado el alumnado al ítem “*Todos mis compañeros son responsables, trabajadores y estudian a diario*” (Media=1'92, Desviación típica=0'766), por lo que puede ser una dificultad el saber implicar al alumnado en sus estudios y así favorecer que todas las tareas realizadas en el aula puedan dar sus frutos.

También presentamos una serie de ámbitos educativos fundamentales para desarrollar la labor docente y una educación inclusiva y les solicitamos que evaluaran el grado de necesidad formativa que requerían. Los ámbitos más solicitados son: “*Estrategias de intervención para la atención a la diversidad*” (Media=4, Desviación típica=0'816), “*Bases psicopedagógicas de las NEAE*” (Media=3'71, Desviación típica=0'756), “*Técnicas de resolución de conflictos*” (Media=3'57, Desviación típica=0'535), “*Estrategias didácticas de aprendizaje y trabajo cooperativo*” (Media=3'43, Desviación típica=0'787) y “*Estrategias didácticas para fomentar la convivencia*” (Media=3'43, Desviación típica=0'535). Haciendo un análisis general, vemos que sus principales preocupaciones se encuentran en la atención a la diversidad a nivel inclusivo y en favorecer una convivencia y saber resolver conflictos de forma adecuada. Ambos ámbitos son fundamentales para promover una educación inclusiva, puesto que no solamente se trata de promover una educación de calidad y en igualdad de oportunidades, sino también promover actitudes que favorezcan sociedades inclusivas. De todas formas, parten como aspecto positivo de que el alumnado no suele discriminar a compañeros por razones de género, etnia, discapacidad y orientación sexual, a raíz de los resultados obtenidos anteriormente. El Alpha de Cronbach nos ha dado como resultado 0'857, lo que nos indica que la fiabilidad de la escala es muy alta. Por su parte, el análisis factorial de la escala nos indica que todos los ítems presentan un valor superior a 0'5 y la mayoría de ellos superior a 0'6, lo que nos indica que la validez de la escala es positiva. La prueba K-S, a un nivel de confianza del 95%, nos aporta en cada uno de los ítems resultados superiores a  $p=0'05$  en la significación bilateral, tal vez por ser una población demasiado pequeña.

Con respecto a la formación permanente del profesorado, éste realiza dicha formación principalmente a través de cursos de formación ofertados por diversas instituciones (CEP, sindicatos, asociaciones, universidades, etc.), siendo un resultado positivo que el 100% del profesorado utilice esta estrategia para “*reciclarse*”, lo cual confirma que todos son conscientes de la importancia de dicho “*reciclaje*” para adaptarse a las nuevas exigencias de la sociedad con respecto a educación. Un 71'4% destaca la observación y análisis de experiencias, y en la página web del centro educativo podemos presenciar las numerosas actividades en las que andan todos inmersos y cómo el alumnado expone los resultados: Talleres de ciencias, proyectos de Ciencias Sociales, tareas para el proyecto de Coeducación, etc. En cierta medida, gracias a las experiencias que se desarrollan con la participación de profesionales externos al centro, observan y analizan nuevas experiencias y pueden aprender nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje, además de otras de las que no tenemos información. Un 57'1% destaca participar en planes de formación de la Junta de Andalucía (proyectos de innovación educativa, investigación y elaboración de materiales curriculares). Como prueba, tenemos el material recopilado sobre el Proyecto de Coeducación y en la entrevista etnográfica con el director se nos comunicó que el centro educativo se encontraba dentro del programa “*Escuela TIC 2.0*”, siendo por ello un “*Centro TIC*”.

### 3.2– Educación intercultural

Con respecto a las estrategias que se utilizan para atender la diversidad cultural, la medida más predominante es la de trabajar la cultura y la tolerancia en el currículum. La razón por la que prácticamente no se lleven a cabo demasiadas medidas pueda ser debido a que solamente un 14'3% afirma tener alumnos de incorporación tardía al sistema educativo español (se incluye el alumnado inmigrante). Confirmamos la validez de este dato al contrastarlo con la información aportada por la Delegación Provincial, en el cual solamente un 0'12% del alumnado inmigrante de la localidad de Córdoba se encuentra escolarizado en este centro educativo. Por ello, al no ser una “urgencia”, solamente realizan actuaciones basadas principalmente en el tratamiento transversal de valores compartidos y universales esenciales para desenvolverse en la vida cotidiana, los cuales vienen recogidos en el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE 5–1–2007.

El alumnado presenta una actitud positiva para iniciar y mantener relaciones interculturales, dado los resultados en los siguientes ítems<sup>1</sup>: “Hay compañeros de clase que prefieren reunirse en el recreo con sus amigos españoles que con amigos de otros países” (Media=1'73, Desviación típica=0'889), “No tengo problemas en ver a amigos míos hacer tradiciones populares de sus países de origen o de otros países” (Media=3'41, Desviación típica=0'853) y “No tengo ningún inconveniente en sentarme con compañeros de diferentes culturas” (Media=3'52, Desviación típica=0'809). De todas formas, parece ser que muchos se basan en sus propias experiencias y en sus valores al no hacerse demasiado evidente una presencia significativa de alumnos inmigrantes y de minorías culturales, a raíz de la información aportada por el profesorado–tutor y la Delegación Provincial. Y conectado con esto, no hemos obtenido un resultado demasiado significativo (entre “A veces” y “De acuerdo”, un término medio) en el siguiente ítem: “En mi instituto se realizan jornadas, talleres y otras actividades en las cuales se exponen costumbres y rasgos de otras culturas, incluyendo la mía” (Media=2'44, Desviación típica=1'022). Tal vez, al no hacerse demasiado evidente la presencia del alumnado inmigrante, no trabajan de manera tan significativa estos contenidos como lo realizan con la Coeducación, al ser más que evidente la escolarización de chicos y chicas juntos. El Alpha de Cronbach ha dado como resultado 0'778, lo cual nos indica que la fiabilidad de dicha escala es muy positiva. Con respecto al análisis factorial, todos los ítems han dado un resultado superior a 0'6, lo que nos confirma la validez de la escala. La mayoría de los ítems, una vez realizada la prueba K–S a un nivel de confianza del 95%, nos ha dado un resultado inferior a  $p=0'05$  en la significación bilateral, por lo que prácticamente podemos generalizar los resultados a la población objeto de estudio.

Con respecto a las actividades que se realizan en el centro educativo, el análisis de los materiales recopilados nos confirma que sí se trabaja la educación intercultural aunque sobre todo haciéndose hincapié en los valores relacionados con el respeto y la tolerancia (con influencia del proyecto de Coeducación) y en el “currículum folclórico”: Actividades musicales, danzas, flamenco (se realizó una representación para alumnos procedentes de Italia), canciones cantadas en otros idiomas, etc. Se destaca que el centro educativo se encuentra inmerso en el proyecto “Jóvenes por el Patrimonio”<sup>2</sup>, el cual tiene el objetivo de formar al alumnado para la protección y defensa del patrimonio material inmaterial a la vez que durante la realización de sus actividades el alumnado desarrolla sus competencias básicas. Entre las actividades se encuentran visitas hacia localidades que presentan una riqueza cultural y diversa para analizarla y valorar su importancia. Como ejemplo, alumnos de un instituto de Andujar vinieron a Córdoba, y los alumnos del centro educativo les invitaron a visitar la Mezquita. Entre otras actividades, destacamos las siguientes: Taller sobre el Sahara, la exposición “Íberos. Nuestra civilización antes de Roma”, viaje a Granada, etc.

### 3.3–Escolarización del alumnado con NEAE

Un 85'7% del profesorado considera que el alumnado con NEAE debería estar escolarizado en las aulas ordinarias pero de manera que durante determinadas horas saliera a un aula diferente para ser atendido por los especialistas. Esto, por un lado, se justifica a través de la escasa formación inicial del profesorado en Atención a la Diversidad y también a raíz de las dificultades que nuestros docentes afirman mostrar en este ámbito, siendo el que mayor demanda tenía cuando les preguntamos acerca de sus necesidades formativas. Entre las justificaciones que aporta el profesorado, aunque existe una diversidad de respuestas, un análisis en conjunto confirma que no se sienten preparados para atender al

<sup>1</sup> Escala Likert de 1 a 4, en este caso, pero con descriptores verbales: “Nada”, “A veces”, “Bastante”, “Mucho”.

<sup>2</sup> Los límites de espacio nos impiden profundizar más. Por lo tanto, les invitamos a visitar la siguiente página para recibir más información acerca del proyecto: <http://jovenespatrimonio.blogspot.es/>



alumnado con NEAE y a la vez que atender al resto de alumnos no “*etiquetados*” como “*alumno con NEAE*”, y por ello prefieren que puedan asistir a aulas de “*Apoyo a la Integración*” para que sean atendidos por personas que se han formado específicamente para ello y luego poder estar horas para, como expresa uno de los docentes, “*poder relacionarse socialmente con el resto de compañeros*”. Otra posible justificación que encontramos es que el 57’1% del profesorado no conoce el término de “*educación inclusiva*”, y con respecto al resto, estas son las definiciones que nos aportan los docentes: “*Dar respuesta a necesidades educativas de cualquier alumno disponiendo de los recursos necesarios*”, “*La escuela que se construye desde todos y para todos, siendo necesario una cantidad aceptable de recursos humanos*”, “*Una escuela que acepta y se implica en la educación de los alumnos con NEE*”. Estas definiciones son coherentes, pero a la vez demasiado superficiales como para analizar si son capaces de llevar a cabo la educación inclusiva. La cuestión es que, al no haber profundizado acerca de este concepto e incluso desconocerlo, no plantean otras alternativas al sistema que se lleva actualmente. El centro educativo, de todas formas, lleva a cabo prácticas inclusivas, pero el estudio de Arranz (2008) indica que hay docentes que no están satisfechos con los procesos y procedimientos inclusivos que se llevan a cabo, por lo que puede ser un punto de partida para buscar propuestas de mejora.

El punto de vista del alumnado es diferente pero diverso en cuanto a opiniones. Un 26’7% considera que el alumnado con NEAE debería ser escolarizado en un centro específico de Educación Especial, un 33’3% apuesta por el sistema de integración educativa y un 40% por el de educación inclusiva<sup>3</sup>. Con respecto a las justificaciones, existe una gran diversidad de respuestas, pero haciendo un análisis en conjunto, obtenemos los siguientes resultados: Un 30’1% del alumnado plantea justificaciones basadas en la integración, siendo las principales razones son el miedo a que el rendimiento de la clase sea reducido para que el alumnado con NEAE pueda adaptarse, y así a la vez permitir que pueda relacionarse con toda clase de compañeros y así favorecer su socialización. Un 20% apuesta por el modelo segregador porque en un centro específico de Educación Especial encontrarán a especialistas mejor preparados que sabrán atenderles adecuadamente, y conseguir que evolucionen satisfactoriamente. Entre los que apuestan por la inclusión, hay un 31’9%, siendo inferior al resultado obtenido, aunque un 10% dejó la pregunta en blanco. Se basan en considerar que todos tenemos derecho a ser educados en igualdad y aprender lo mismo, en evitar que las personas sean excluidas socialmente y por ello desean fomentar la socialización de todas ellas al permitir que se relacionen y aprendan junto a nosotros, además de lo que puedan aportarnos, y evitando actitudes discriminatorias.

#### 4—Conclusiones y sugerencias para la práctica docente

Se debe potenciar la formación del profesorado en los siguientes ámbitos para favorecer procesos inclusivos, tanto en la formación inicial como en la permanente: Orientaciones sobre las NEAE, estrategias didácticas para desarrollar el aprendizaje cooperativo, recursos didácticos para la Atención a la Diversidad, sistemas para favorecer la accesibilidad del alumnado al currículum, técnicas de diagnóstico y evaluación a nivel inclusivo (“*diagnóstico alternativo*”)... También se debe formar al profesorado para desarrollar “*actuaciones de éxito*” en las aulas, (grupos interactivos, bibliotecas tutorizadas, lecturas dialógicas, tertulias literarias, etc.) con el objetivo de involucrar a las familias, especialistas, alumnado, voluntarios, orientadores, etc., en el proceso de enseñanza–aprendizaje como solicitaba Muntaner (2010), e incluso ellos poder aprender (SALIMBENI, 2011).

Coincidiendo con Álvarez Castillo & González González (2008), la formación inicial del profesorado en estrategias en educación intercultural debe mejorar, en las cuales se trabajen los siguientes contenidos: Desarrollo de competencias comunicativas interculturales, resolución de conflictos interculturales, ludotecas interculturales, sensibilización ante la inmigración y minorías culturales, el racismo y la xenofobia, la globalización y sus consecuencias, análisis de contenidos racistas en medios publicitarios, conocimiento de los fenómenos migratorios y sus causas, etc. Independientemente de que existan un alto número de alumnos inmigrantes o de minorías culturales escolarizados, es fundamental que se sensibilicen con estas actitudes y valores interculturales inclusivos para que puedan trasladarlas a otros contextos de la vida cotidiana.

<sup>3</sup> Es evidente que no le preguntamos directamente por estos tres modelos de escuelas. Les pedimos a elegir entre tres tipos de respuestas diferentes con respecto a la escolarización del alumnado, cada una de ellas basada en un modelo de escuela diferente: “*Centro específico de Educación Especial (un centro especial para ellos solos)*” (segregador), “*Conmigo en mi instituto, pero en un aula diferente a la mía, todo el tiempo o la mayor parte del tiempo*” (integración) y “*En mi instituto, conmigo en mi aula y estudiando conmigo las mismas asignaturas, a todas horas*” (inclusión).

Finalmente, sería interesante que, en la formación del profesorado, se incluyesen los siguientes contenidos: Programas de habilidades sociales, programa de desarrollo de la inteligencia emocional, técnicas de resolución de conflictos en el aula, uso de las TIC aplicadas a las NEAE a nivel inclusivo... En resumen, una formación significativa en educación inclusiva podrá ayudar al profesorado a cambiar sus concepciones acerca de no sentirse capacitados para llevarla a cabo, comprender su papel en la intervención con alumnos con NEAE y que no solamente es exclusiva de los especialistas.

## Referencias bibliográficas

- AGENCIA EUROPEA PARA EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL (2003). *Necesidades educativas especiales en Europa*. Publicación Monográfica. Enero de 2003. Consultado el 22-11-2010. Disponible en: [http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne\\_europe\\_es.pdf](http://www.european-agency.org/publications/ereports/special-needs-education-in-europe/sne_europe_es.pdf)
- AINSCOW, M. (2001). “Desarrollo de la práctica”. En AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea, 109-142. Consultado el 02-02-2011. Disponible en: <http://books.google.es/>.
- ÁLVAREZ CASTILLO, J.L. & GONZÁLEZ GONZÁLEZ, H. (2008). “La investigación en educación intercultural”. *Revista de Ciencias de la Educación*, 215, 263-278. Consultado el 20-01-2011.
- ARRANZ, M.L. (2008). *Proceso y procedimientos de evaluación inclusivos en contextos educativos*. Informe-Centros. Proyecto de Investigación Educativa. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Consultado el 17-01-2011.
- EGEA GARCÍA, C. & SARABIA SÁNCHEZ, A. (2004). “Visión y modelos conceptuales de la discapacidad”. *Políbea*, 73, 29-42. Consultado el 27-09-2009. Disponible en: <http://usuarios.discapnet.es/disweb2000/art/VisionDis.pdf>.
- LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN (LOE) 2/2006 de 3 de mayo. Consultado el 15-11-2007. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>
- MUNTANER GUASP, J.J. (2010). “De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo”. En ARNÁIZ SÁNCHEZ, P.; HURTADO, M.D & SOTO, F.J. (Coords.). *25 años de integración escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo, 2-24. Consultado el 09-12-2010. Disponible en: <http://congreso.tecnoneet.org/actas2010/docs/jjmuntaner.pdf>.
- ORDEN DE 25 DE JULIO DE 2008 por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. Consultado el 01-12-2009. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2008/167/d/updf/d2.pdf>.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE 5-1-2007. Consultado el 02-06-2011. Disponible en: <http://www.adideandalucia.es/LOE.php>.
- PONTES PEDRAJAS, A. (coord.) (2008). *Aspectos generales de la formación psicopedagógica del profesorado de Educación Secundaria*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. Consultado el 02-02-2011.
- SALIMBENI, O. (2011). *Escuela y comunidad. Participación comunitaria en el Sistema Escolar*. Tendencias Pedagógicas, n. 17, 19-32. Disponible en: [http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011\\_17\\_04.pdf](http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2011_17_04.pdf).

## Estudio comparado entre las medidas de atención lingüística para el alumnado inmigrante en las diferentes comunidades autónomas españolas

María José ARROYO GONZÁLEZ

Luis TORREGO EGIDO

Correspondencia:

María José Arroyo González

Correo electrónico:  
mjarroyo@edu.ucm.es

Teléfono:  
913946341

Facultad de Educación  
Centro de Formación del Profesorado  
Despacho 2203  
Universidad Complutense de Madrid  
c/ Rector Royo Villanova, s/n  
28040 – Madrid

Recibido: 09/11/2011  
Aceptado: 16/03/2012

### RESUMEN

El propósito general de nuestro trabajo es estudiar las diferentes medidas educativas desarrolladas para la atención al alumnado inmigrante, en concreto para la enseñanza de la lengua vehicular en las diferentes comunidades autónomas de nuestro país. Para ello hemos realizado un análisis de contenidos a través de diferentes categorías. El objetivo final es conocer dichos recursos para resaltar las mejores prácticas educativas, poniendo especial énfasis en las ventajas, que a nuestro juicio cada una de ellas presentan y analizando también sus inconvenientes.

**PALABRAS CLAVE:** *Diversidad lingüística, Aulas de adaptación lingüística, Interculturalidad, Alumnado extranjero.*

## Comparative Study among the Measures of Linguistic Attention to the Immigrant Students in the Autonomous Communities across Spain

### ABSTRACT

The general purpose of our work is to study the different educational measures developed for foreign students, in particular for teaching the "lingua franca" (communicating language) in the different autonomous communities of our country. For the analysis, we have made an analysis of content through different categories. The final aim is to get to know the previously-mentioned resources in order to understand and highlight the best educational practices, making a special emphasis on the advantages which, for us, present each of the practices but also considering their disadvantages.

**KEY WORDS:** *Linguistic diversity, Language support classes, Interculturality, Foreign students.*

## 1.– Introducción

La llegada de alumnado extranjero ha supuesto un cambio importante en nuestras escuelas. Este cambio en el paisaje humano ha significado el desarrollo de legislación educativa que trata de responder a las necesidades que este colectivo pueda presentar. El análisis de la legislación, aunque es una tarea ardua, no es una cuestión banal: marca la educación que queremos y los valores que la abanderan. Así promoverá, de forma expresa o sutilmente, la inclusión o la exclusión del sistema, la justicia o la desigualdad... Estos valores se plasman en recursos y medidas concretas que contemplarán la escolarización del alumnado de incorporación tardía, el aprendizaje de la lengua, la Educación Intercultural o cómo deben realizarse los procesos de escolarización del alumnado extranjero de nueva incorporación.

El presente artículo recoge las principales conclusiones obtenidas tras una investigación más amplia, sobre el papel de la lengua en la integración del alumnado inmigrante. Una primera parte de nuestra investigación se centra en el análisis legislativo de las medidas desarrolladas para la atención del alumnado inmigrante en las diferentes comunidades, en concreto durante el curso escolar 2007–2008. Dada la heterogeneidad de la normativa, optamos por circunscribirlo en un marco temporal para facilitar el trabajo. En el presente artículo nos centramos en las principales conclusiones obtenidas tras el estudio de sus elementos configuradores: sus objetivos, duración, qué pretenden, dónde se insertan... Nuestra finalidad: quedarnos con lo “bueno”, es decir, extrapolar y contar las posibilidades que en cada una de ellas se presentan.

## 2.– Diseño de la investigación

Si algo caracteriza la legislación vigente sobre la atención lingüística al alumnado inmigrante en las diferentes comunidades autónomas es su diversidad, tanto en rango (encontramos órdenes, reales decretos, planes específicos) como en extensión y profundidad. Por ello, decidimos proponer unas unidades que permitieran establecer comparaciones entre las distintas normativas y analizar de qué forma se da respuesta en los centros escolares a la diversidad lingüística de los estudiantes.

### 2.1. Unidades de análisis y comparación

Tras un primer estudio, se establecieron puntos comunes en las diferentes regulaciones normativas y en los distintos programas existentes de inmersión lingüística. Hemos tenido en cuenta las características de estos programas para determinarlas. Todo esto ha motivado la determinación de las siguientes *unidades de análisis*:

- *Objetivos*: qué fines pretenden conseguir estos programas.
- *Destinatarios*: cuáles son las edades del alumnado al que atienden.
- *Centros donde se implantan*: qué características deben reunir los centros, su ubicación, si son centros públicos o concertados.
- *Número de alumnos y alumnas*: cuál es el número máximo y mínimo en estas aulas.
- *Procedimiento de Incorporación al Aula*: medidas para incorporar al alumnado a los programas, así como los informes que deben realizarse y qué profesionales están implicados.
- *Periodo de permanencia*: tiempo de asistencia al aula y si se contemplan prórrogas.
- *Profesorado*: análisis del perfil y la formación del profesorado.
- *Funciones del profesorado*: cuáles son las tareas asignadas a los docentes encargados de estas aulas.
- *Organización del aula*: si el alumnado asiste a tiempo completo o a tiempo parcial.
- *Incorporación al grupo ordinario*: procedimiento de incorporación al grupo clase correspondiente.
- *Actividades complementarias*: si existen actividades específicas para ellos, si asisten a otras con su grupo de referencia.

- *Documentos elaborados*: si existen protocolos con los informes psicopedagógicos o con la determinación de los niveles lingüísticos.

UNIDADES DE COMPARACIÓN
1. Objetivos
2. Destinatarios
3. Centro donde se implantan
4. Número de alumnos
5. Procedimientos de incorporación al aula
6. Periodo de permanencia
7. Profesorado
8. Funciones del profesorado
9. Organización del aula
10. Incorporación al grupo ordinario
11. Actividades complementarias
12. Documentos elaborados

CUADRO 1. *Resumen de las unidades de análisis utilizadas en el análisis comparativo de las aulas de inmersión lingüística*. Fuente: elaboración propia (2008)

### 3. Análisis de los resultados y discusión

Una vez realizada la comparación entre la regulación normativa de las aulas para el aprendizaje del español de las distintas comunidades, exponemos los resultados obtenidos.

#### 3.1. Objetivos

A partir de los objetivos de los diferentes programas/aulas se han confeccionado una serie de categorías que permitan realizar comparaciones y a su vez manejar la información y extraer conclusiones. Las categorías que hemos seleccionado son las siguientes:

- *Acceso a la lengua*: dotar al alumnado de una competencia comunicativa básica en la lengua vehicular.
- *Adaptación/integración*: conseguir una rápida adaptación e integración social del alumnado a su nuevo contexto escolar y social.
- *Contacto con las familias*: si promueven la relación con ellas y buscan el trabajo común con el alumnado.
- *Educación Intercultural*: si se promueve en las aulas y si es un aspecto que se intenta conseguir.
- *Asesoramiento/formación del profesorado*: si el aula sirve como plataforma para asesorar y/o formar al profesorado en aspectos relacionados con la atención lingüística: actividades y materiales para el aula, documentos...
- *Conocimiento del entorno social*: si se ayuda al alumnado a conocer su nuevo contexto social y cultural.
- *Competencias básicas*: si se trabajan otras áreas en el aula: Matemáticas, Conocimiento del Medio...
- *Pertenencia a la cultura de acogida*: hacer sentir al alumnado miembro y participe de la cultura de su nuevo país.

- *Identidad personal/cultural del alumno*: si se busca conocer y compartir aquello que el alumno trae y aporta a la escuela: su lengua y su cultura.

Una síntesis de los resultados obtenidos en estas categorías puede verse en el cuadro 2.

OBJETIVOS	Competencia comunicativa	Adaptación/integración	Familias	Educación Intercultural	Formación profesorado	Conocimiento del entorno	Competencia básicas	Cultura acogida	Identidad del alumno
CASTILLA Y LEÓN	X	X	X						
ANDALUCÍA	X	X							
ARAGÓN	X	X		X	X				
ASTURIAS PRI	X	X				X	X		
ASTURIAS ESO	X	X				X	X		
BALEARES	X	X				X		X	
CANARIAS	X								
CANTABRIA	X				X				
C. LA MANCHA	X				X				
CATALUÑA AC <sup>1</sup>	X	X							
CAT. TAE <sup>2</sup>	X	X					X		
C. Y MELILLA	X								
C. VALENCIANA	X						X		
EXTREMADURA									
GALICIA	X								
LA RIOJA									
MADRID	X	X				X			X
MURCIA	X								
NAVARRA	X	X						X	
P. VASCO	X	X				X			

CUADRO 2. *Objetivos de las aulas de inmersión lingüística*. Fuente: elaboración propia (2008)

En todas las comunidades aparece como objetivo prioritario la adquisición de la lengua en el menor tiempo posible, también se incide en la importancia de proporcionar una rápida adaptación social al alumnado. Es significativo también como solo algunas comunidades –Murcia y Andalucía– trabajan, además, competencias básicas de otras áreas. Apenas está presente como objetivo la Educación Intercultural y la presencia de la cultura de origen del alumno en estos programas.

<sup>1</sup> Cataluña AC: se refiere a la normativa de las Aulas de Acogida.

<sup>2</sup> Cataluña TAE: se refiere a la normativa sobre los Talleres de Adaptación Escolar.

### *3.2. Destinatarios*

Se observan diferencias en función de los destinatarios atendidos. Algunas de las aulas se centran sólo en Secundaria, aunque la mayor parte de las comunidades trabajan con alumnado de Primaria y Secundaria. Como norma general los alumnos y alumnas de Educación Infantil no asisten a este tipo de programas, se prefiere para ellos la integración en el grupo clase y se considera el mejor camino para el aprendizaje de la lengua, a excepción tan sólo de Castilla La Mancha y Galicia; en ésta última pueden asistir al aula un máximo de 5 horas semanales. Observamos también otra tendencia en otras comunidades y es destinar el aula de inmersión solo para alumnado de Educación Secundaria (Islas Baleares, Cataluña –TAE, Aragón y Navarra) y otras que incluyen también el último ciclo de Primaria, como Asturias o la Comunidad Valenciana. En resumen, la tendencia mayoritaria es plantear estas aulas para su utilización por el alumnado del segundo ciclo de Educación Primaria en adelante, es decir, con ocho o nueve años (Asturias, Andalucía, Madrid, Murcia...). Los niños de menor edad permanecen en sus clases integrados con sus compañeros.

### *3.3. Centros donde se implantan*

Todas las aulas se implantan en centros sostenidos con fondos públicos. Algunas comunidades exigen un número de alumnos de nivel lingüístico cero, es el caso de Andalucía (marca 6 alumnos) con menos de nivel B1 o en el caso de Aragón, que exige un mínimo de 30 alumnos. Algunas comunidades, como Madrid, afinan más en los requisitos que debe tener el centro para albergar el Aula de Enlace: aceptación de la escolarización del alumnado cuando acabe el periodo de inmersión, experiencia previa en atención al alumnado extranjero, contar con servicio de comedor, programa de Aulas Abiertas y planes locales de extensión de actividades extraescolares.

### *3.4. Número de alumnos*

Encontramos algunas diferencias ya que muchas comunidades no marcan número máximo de alumnado (Aragón, Asturias, Cantabria, Castilla La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia), aunque sí mínimo, como en el caso de Aragón (6), Canarias (5). En líneas generales, atienden a una población de entre 10 y 15 alumnos.

### *3.5. Procedimiento de incorporación al aula*

Encontramos diferentes procedimientos de incorporación al aula, entre ellos: la evaluación inicial; la intervención de la Dirección Provincial de Educación correspondiente, a través de una autorización, generalmente; la conformidad de las familias y, por último, la realización de un informe psicopedagógico.

Como resultado del análisis podemos establecer que el procedimiento más utilizado es el informe psicopedagógico y la intervención de la Dirección Provincial (de diferentes maneras, simplemente autorizando la admisión o derivando a un aula en concreto). Resulta curiosa la escasa participación de las Comisiones de Escolarización, creadas en su origen para garantizar el adecuado reparto del alumnado entre los centros públicos y concertados, evitando de ese modo las concentraciones de alumnado inmigrante y de necesidades educativas especiales. Solo se contempla su participación activa en las instrucciones de la comunidad de Madrid en el programa Escuelas de Bienvenida.

### *3.6. Periodo de permanencia*

En cuanto a los periodos de permanencia, las diferencias son notables. Para analizar la información de las diferentes comunidades autónomas lo hemos sintetizado en trimestres. Con respecto al tiempo de permanencia, también encontramos diferencias entre las distintas comunidades. Así, Castilla y León, Murcia (aulas de Nivel 1), Asturias y Galicia coinciden en 3 meses. Según aparece en su legislación, se trataría de un primer contacto, aprender el vocabulario básico que les permita relacionarse y desenvolverse con sus compañeros y en la escuela. Otras comunidades proponen que permanezca en torno a dos trimestres, como Navarra (una estancia de 4 meses) y la Comunidad Valenciana entre 3 y 6 meses. En el otro extremo tenemos las comunidades que permiten una estancia en torno a un año, como Madrid, Islas Baleares y Murcia. En todas las comunidades se permite un periodo de prórroga. Podemos afirmar que, de forma mayoritaria, la permanencia de los chicos en estas aulas es de un curso escolar.

Este dato nos sirve para abordar una cuestión que nos ha preocupado a lo largo de toda nuestra investigación: si realmente los tiempos de estancia se cumplen o si estos programas se convierten en “aulas cerradas”, en laberintos sin salida, de los que los alumnos y alumnas pueden salir raramente. McAndrew (2001) estudió esta cuestión en las llamadas “*classes d'accueil*” desarrolladas en Canadá y

aunque la estancia en estas aulas tenía una duración máxima de un año, el autor constata la tendencia a prolongarla y muestra que en los años ochenta el 30% del alumnado estaba dos años y a finales de los noventa se había pasado del 30% al 50%. Es obvia pues, la tendencia a prolongar la estancia del alumnado en estas aulas. En nuestra investigación, las entrevistas realizadas a distintos profesionales sobre el funcionamiento de estas aulas han puesto de manifiesto cómo los límites temporales son muy difusos y en raras ocasiones se respetan, existiendo una gran tendencia a las prórrogas. Otra pregunta que nos surge es qué ocurrirá con aquellos alumnos y alumnas que adquieran un buen nivel de competencia comunicativa antes de la finalización del tiempo reglamentario. Podemos decir que este caso es contemplado de forma minoritaria. Así en el caso de las aulas de inmersión de Asturias se menciona expresamente que “*la decisión podrá tomarse en cualquier momento*” o en el caso de Murcia se explica que “*la reincorporación de un alumno a un grupo de referencia, así como su cambio de nivel se podrá realizar en cualquier momento en el que se considere que se ha adquirido la competencia lingüística necesaria*”. Debería revisarse la asignación del alumnado en estas aulas, para evitar que se conviertan en “*cajones desastre*” (ORTIZ COBO, 2005; PÉREZ MILANS 2006; MARTÍN ROJO, 2003). Destacamos la propuesta de Canarias, que propone la revisión una vez al trimestre para evitar que se conviertan en guetos.

### 3.7. Profesorado

En cuanto al perfil del profesorado, también encontramos diferencias entre los requisitos exigidos, sintetizados en las siguientes categorías: identidad lingüística y social, pertenencia al Departamento de lenguas, posesión de alguna especialidad lingüística, pertenencia al Departamento de Ciencias Sociales o al profesorado de Educación Compensatoria o de Atención a la diversidad y, por último, tener formación específica en Español como Lengua Extranjera.

Resulta evidente la diversidad y disparidad de formación exigida al profesorado que trabaja en estas aulas, sin que llegue a concretarse en una formación específica. La forma de dotación de estas plazas en la mayoría de comunidades es a través de comisión de servicios, a la que pueden acceder funcionarios. El requisito exigido más comúnmente es que pertenezcan a los departamentos de Lenguas (incluidas las extranjeras) o de Ciencias Sociales, o que cuenten con experiencia en el área de la atención a la diversidad y la Compensatoria. Hay una serie de comunidades (Andalucía, Cantabria, Cataluña, Ceuta y Melilla, la Comunidad Valenciana, Islas Baleares, la Rioja y Navarra) que no se exigen ningún requisito al respecto. Solamente Madrid y País Vasco especifican como obligatorio que se cuente con formación y experiencia en Español como Lengua Extranjera. La pregunta es obvia: ¿cualquiera puede enseñar en un aula de inmersión lingüística?, ¿no es necesaria ninguna formación específica? Algunos autores han puesto de manifiesto este error y que cualquier profesor pueda encargarse de esta tarea, subyace la idea de que el único requisito es ser nativo (HELOT & YOUNG, 2002; BRUNN, 1999). Villalba & Hernández (2004) concluyen a este respecto, que se hace una consideración marginal de la enseñanza de la L2 al no exigir ninguna cualificación al profesorado.

### 3.8. Funciones del profesorado

Para estudiar las funciones del profesorado hemos marcado las siguientes categorías: realizar una programación, facilitar la integración, atender las dificultades de aprendizaje, colaborar con los tutores, orientaciones metodológicas, realizar tareas de apoyo, elaborar una memoria final, promover la participación en actividades y la comunicación con las familias.

La mayoría de las comunidades insisten en las funciones de programación y atención de las dificultades de aprendizaje. De forma generalizada olvidan la figura del profesor del aula de inmersión como colaborador del profesor tutor, promoviendo la participación de actividades de integración o de comunicación con las familias (aspectos recogidos entre otras, por Andalucía y Madrid). Esta ausencia de coordinación y colaboración entre el profesorado es, a nuestro juicio, uno de los principales problemas encontrados. Este hecho queda documentado de forma más amplia en las entrevistas realizadas a los profesores de las aulas ALISO, así como en otros contextos, por ejemplo en las aulas de Enlace (PÉREZ MILANS, 2007; MARTÍN ROJO, 2003), lo que dificulta la incorporación del alumnado de las aulas de inmersión a las de referencia.

### 3.9. Organización del aula

Encontramos diferencias importantes a la hora de organizar y gestionar las aulas de enseñanza del español. La principal es que hay aulas fijas y otras que son itinerantes. Es decir, algunas están situadas en un centro y reciben alumnado de otros centros. Esta última opción ha sido muy criticada por algunos autores (MARTÍN ROJO, 2003; PÉREZ MILANS 2006, 2007). Esta circunstancia impide a los chicos integrarse plenamente en su centro, ya que unos días están en una escuela y otros en otra, o



bien, cuando han conseguido integrarse en el centro donde está ubicada el aula de aprendizaje del español, deben irse a su centro de origen. Además, dificulta a los centros en los que finalmente estará escolarizado el alumnado familiarizarse con su propia diversidad y los lleva a vivirla como algo “*que debe ser solucionado desde fuera*”. Otras comunidades ponen en marcha aulas itinerantes que se crean de manera provisional para atender a un grupo de alumnos y alumnas de un centro en concreto y así evitar la desubicación del alumnado en otros centros escolares. Las ventajas de esta última modalidad es que posibilita la asistencia del alumnado a otras áreas para las que no es necesaria el conocimiento de la Lengua (Educación Física, Música, Educación Artística). Pero esta posibilidad no es considerada de forma mayoritaria, ya que sólo cinco comunidades la contemplan.

Por nuestra parte, insistimos además, en que estos alumnos y alumnas no tienen, a priori, ninguna dificultad para no asistir, por ejemplo, a las clases de Educación Física o Artística en las mismas condiciones que sus compañeros. Las categorías señaladas son las siguientes: metodología individualizada, trabajo en grupos, coordinación con centros de origen, asistencia a otras áreas: E.F., Música, Educación Artística y tutoría y Enseñanza por ámbitos.

En cuanto al número de horas de permanencia en el grupo de acogida vemos como la mayoría de las intervenciones ocupan entre 16 y 20 horas semanales.

ORGANIZACIÓN DEL AULA	Metodología individualizada	Trabajo grupal	Coordinación	Asistencia E.F., Música	Tutoría	Enseñanza por ámbitos
CASTILLA Y LEÓN	x	x	x	x		
ANDALUCÍA				x		
ARAGÓN						
ASTURIAS PRI						
ASTURIAS ESO						
BALEARES	x					
CANARIAS						
CANTABRIA						
C. LA MANCHA	x	x		x		
CATALUÑA AC			x		x	
CAT. TAE	x					
C. Y MELILLA						
C. VALENCIANA						
EXTREMADURA						
GALICIA				x		
MADRID	x	x	x	x	x	
MURCIA						
NAVARRA						
P. VASCO						
LA RIOJA						

CUADRO 3. Organización del aula de inmersión lingüística por comunidades autónomas.  
Fuente: elaboración propia (2008)

Algunas comunidades diferencian el número de horas de intervención para grupos de Primaria y de Secundaria, como es el caso de Asturias (10 EP / 15 horas ESO) y Murcia, que en su caso, diferencia además el número de horas entre los 3 niveles de las aulas: el nivel 1 de adquisición de las competencias lingüísticas generales (15 EP, 21 ESO), el nivel 2, adquisición de competencias lingüísticas generales y no específicas (12 EP, 18 ESO) y el nivel 3, adquisición mediante apoyos de competencia lingüística y curricular en las áreas instrumentales. Observamos como se plantea que el alumnado esté menos tiempo en el aula de acogida, conforme va aumentando su conocimiento de la lengua. Las comunidades que mayor número de horas de permanencia en el aula de inmersión mantienen son Galicia (20 horas semanales en Educación Primaria y 24 en ESO) y la Comunidad Valenciana (en la que pueden estar 3 horas diarias en Educación Primaria y 4 en ESO).

### *3.10. Incorporación del alumno al grupo ordinario*

En todas las regulaciones normativas aparece la consideración de medida de carácter transitorio, cuyo objetivo final es la incorporación del alumno a su clase. La incorporación se produce una vez alcanzado el nivel lingüístico deseado o finalizado el periodo máximo de permanencia. Existen diferentes formas de incorporar al alumnado al aula de referencia y diferentes profesionales implicados. Algunas comunidades elaboran un informe sobre el nivel de competencia conseguido (Castilla y León, Andalucía, Madrid...). Es interesante la propuesta que se hace en otras: que la incorporación al aula de referencia vaya siendo progresiva, integrándose poco en poco a las distintas áreas. Este es el caso de Madrid, por ejemplo, o el de la Comunidad Valenciana que insiste en “*la incorporación progresiva a medida que vaya adquiriendo las competencias a juicio del profesorado del programa*”. En esta comunidad, se contempla además, que el alumnado se vaya incorporando poco a poco a las diferentes áreas, en función de los requisitos de cada una: menor utilización de la lengua, contenidos, metodología... Los profesionales que aparecen implicados de forma mayoritaria son el profesor del aula y el tutor, aunque otros contextos implican que esta propuesta pase a través del equipo directivo (Madrid, por ejemplo). En este aspecto, incidimos nuevamente en el carácter abierto de estas aulas, al menos en “*lo que aparece por escrito*”, es decir, en la normativa (nuestra investigación posterior ha dejado patente la brecha existente entre la normativa y la práctica educativa). Insistimos una vez más en la importancia de su carácter transitorio; el hecho de que el alumnado pueda incorporarse y salir de ellas en cualquier momento, supone concebirlas como un recurso organizativo más que como un espacio físico (BESALÚ & VILA, 2007).

### *3.11. Actividades complementarias*

Este aspecto es contemplado exclusivamente en las aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid, que propone ofrecer actividades de ocio y tiempo libre donde los alumnos de las aulas de Enlace convivan con otros del centro. Nos parece que dicho aspecto debería ser contemplado por todas las comunidades, ya que incide en la socialización de este alumnado con el autóctono, en situaciones y contextos más naturales que fomentan la integración.

### *3.12. Documentos elaborados*

Con el fin de facilitar el proceso de incorporación, permanencia y evaluación se elabora documentación específica. Hemos escogido los siguientes elementos de estudio: la incorporación al aula, la autorización de la familia, el informe de prórroga, la evaluación del nivel lingüístico, la relación de alumnos y alumnas, el horario semanal, la supervisión del funcionamiento del aula, el modelo de informe psicopedagógico y el currículo del programa.

Lo primero que nos llama la atención son los escasos documentos que han de elaborarse para el trabajo en estas aulas. Es la comunidad de Madrid la que requiere un mayor número de protocolos escritos: así, ofrece un informe de incorporación al aula y la autorización de las familias para la incorporación. Existe también un informe del Servicio de Inspección de Educación para la prórroga de escolarización y otro para la supervisión del funcionamiento del aula. En el otro extremo, más de la mitad de las comunidades no ofrecen ningún documento de trabajo que haga más homogéneo el funcionamiento de estas aulas: unificación de normas, documentos, criterios...

Resulta paradójico que una gran parte de las comunidades no tengan elaborado ningún documento que refleje el nivel de competencia lingüística de los chicos que han asistido a estas aulas; si esto es así, ¿cómo valora el profesorado el nivel lingüístico adquirido?, ¿en función de qué parámetros? Resulta esclarecedor el documento elaborado por la Junta de Andalucía donde aparecen las equivalencias entre los niveles fijados en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (A1, A2, B1, B2, C1 y C2) y la simplificación establecida para su utilización en las aulas temporales (nivel lingüístico 0,1 y 2). A raíz de esta reflexión, nos surge otra pregunta: ¿qué lengua se enseña en ellas?,

¿quién marca los contenidos y los objetivos que se trabajan en estas aulas? Si miramos la legislación analizada, vemos que tan sólo Canarias y Navarra han publicado un currículo oficial. El resto de comunidades carecen de un diseño de currículo de español, por lo que no hay ningún marco teórico en el que situar y organizar el trabajo (VILLALBA & HERNÁNDEZ, 2004).

#### 4. Conclusiones

Finalizado nuestro análisis, podemos mencionar algunas conclusiones sobre la normativa estudiada. Centra nuestro trabajo la diversidad de lenguas, culturas y, en consecuencia, también las diferentes formas habilitadas de gestionar esa diversidad. La principal característica del desarrollo normativo analizado es la heterogeneidad en las diferentes actuaciones propuestas; diversidad en la naturaleza y en el rango de la normativa, ya que en algunos casos las actuaciones se insertan en leyes, en otras en modelos, planes generales, decretos, resoluciones, instrucciones o simplemente circulares. Toda la legislación analizada aparece con posterioridad al año 2000 y la máxima producción tiene lugar en los años 2005–2006, años de un gran repunte de alumnado inmigrante en nuestras aulas. Se aprecia también diferencia en el grado de autonomía que se da a los centros para gestionar y desarrollar las medidas. Además, existen diferencias notables entre las comunidades en las que existe más de una lengua y el resto (GRAÑERAS, 2007). En las comunidades plurilingües las propuestas son más proliferas, heterogéneas y recientes.

Varias son las características que han influido en esta legislación. En primer lugar, la improvisación con la que ha surgido en muchos casos. Fruto de la celeridad y el desconcierto por los cambios sociales a los que debe responder, no siempre ha estado precedida de la reflexión y acompañada de los recursos necesarios que hubieran sido deseables. Otra característica es la variedad en la normativa encontrada en las diferentes comunidades, pues hemos encontrado que algunas han desarrollado normativa específica para atender al alumnado inmigrante (modelos, planes educativos, reales decretos, instrucciones o simplemente circulares), mientras que en otras se ha continuado con la normativa desarrollada en el anteriormente denominado territorio MEC. El análisis desarrollado pone de manifiesto la diversidad de caminos recorridos para un mismo procedimiento: enseñar la lengua de la escuela y de la comunidad. Hemos procurado dar a conocer los aspectos positivos de unas y otras medidas con un solo objetivo: mejorar los programas educativos que atienden al alumnado que llega a nuestro país con otra lengua distinta a la que se emplea en la escuela.

#### Referencias bibliográficas

- BESALÚ, X. & VILA, I. (2007). *La Buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- BRUNN, M. (1999). "The absence of language policy and its effects on the education of mexican migrant children". *Bilingual Research Journal*, 23, 319–344.
- GRAÑERAS, M. ET AL. (2007). "La atención lingüística al alumnado extranjero en el sistema educativo español: normativa, actuaciones y medidas". *Revista de Educación*, 343, 149–174.
- HELOT, C. & YOUNG, A. (2002). "Bilingualism and Language Education in French Primary School: Why and How should migrant languages be valued?" *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5, 96–112.
- MARTÍN ROJO, L. ET AL. (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MCANDREW, M. (2001). *Inmigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans una perspective comparative*. Montreal: Les Presses de l'Université de Montreal.
- ORTIZ COBO, M. (2005). *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y prácticas escolar*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- PÉREZ MILANS, M. (2006). "Las escuelas de Bienvenida de la Comunidad de Madrid". *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 42, 52–63.
- PÉREZ MILANS, M. (2007). "Las aulas de enlace: un islote de bienvenida". En MARTÍN ROJO, M. & MIJARES, L. (eds). *Voces del aula. Una etnografía de la escuela multicultural*. Madrid: CREADE.

VILLALBA MARTÍNEZ, F. & HERNÁNDEZ, M.T. (2004). “La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares”. En SANTOS GARGALLO, I. & SÁNCHEZ LOBATO, J. (coord.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

## Diferencias en la comunicación y juego simbólico en niñas sordas y oyentes

Núria BOFARULL SANZ

María del Pilar FERNÁNDEZ VIADER

### Correspondencia:

Núria Bofarull Sanz  
María del Pilar Fernández Viader

Correo electrónico:  
nuriabosa@hotmail.com

Dirección postal:  
Departament de Psicologia Evolutiva  
i de l' Educació  
Universitat de Barcelona  
Passeig Vall d' Hebron 171  
08035 – Barcelona  
España

Recibido: 17/01/2012  
Aceptado: 24/05/2012

### RESUMEN

En esta investigación se analiza el juego y la comunicación de tres niñas sordas y una niña oyente de edades comprendidas entre 2 años y 1 mes y 5 años y 1 mes. Dos de las niñas sordas (S y CL), son usuarias de lengua de signos catalana (LSC) y la tercera niña sorda (M), está escolarizada en modalidad oral (LO). Prestamos especial atención al análisis de las actividades compartidas, a las funciones comunicativas y al juego simbólico durante situaciones de interactividad de las niñas con los adultos cuidadores y entre iguales. Los resultados del análisis muestran las características de las diferentes modalidades de comunicación de las niñas y las estrategias que utilizan los adultos para interactuar con ellas. Se proponen pautas de asesoramiento para una futura intervención educativa.

**PALABRAS CLAVE:** *Comunicación, Interacción, Sordera, Juego simbólico, Lengua de signos.*

## Differences in Communication and Symbolic Play in Deaf Children and Hearing

### ABSTRACT

This research analyzes the kind of games and the communications of three deaf children and a hearing child with ages ranging from 2 years and a month to 5 years and a month. Two of the three deaf children (S and CL), use Catalan Sign Language (CSL), the other one (M) received an oral education in school. The research focuses on the analysis of the shared activities, communicative functions and symbolic games during interaction between children and adults or between equals. The results of the analysis show the characteristics of the different kinds of communication modalities used by the children and the strategies used by the adults to interact with them. We suggest guidelines for future educational interventions.

**KEY WORDS:** *Communication, Interaction, Deafness, Symbolic games, Sign language.*

## Introducción

La comunicación es fundamental para relacionarse con los demás y para que sea posible es imprescindible compartir el mismo código y así transmitir ideas y sentimientos para interactuar con los que nos rodean. Las personas sordas prelocutivas, usualmente no comparten el código establecido por la mayoría, es decir, el oral y necesitan un código distinto, el visual. Este les permite transmitir y recibir la información de un modo diferente. A este código se le denomina lengua de signos (LS), lengua que de manera natural aprenden los hijos sordos de padres sordos hasta que adquieren la lengua oral y/o escrita. Las personas sordas mantienen, desarrollan, aprenden la LS, su gramática y su estructura como lengua propia que les da identidad y un sentirse parte de una comunidad minoritaria propia, la Comunidad Sorda. En esta aportación se pretende analizar el juego y la comunicación de tres niñas sordas y una niña oyente, prestando especial atención al juego simbólico en ambos casos. Al mismo tiempo analizamos la comunicación que se establece en situaciones diádicas donde la modalidad es homogénea, es decir cuando todos los interlocutores oyentes son usuarios de la lengua catalana oral y cuando todos los usuarios son sordos y comparten la lengua de signos catalana (LSC) también cuando la diada es heterogénea, siendo los padres usuarios competentes en la lengua oral y la niña sorda sin lenguaje, dado que no puede acceder a los mensajes por el canal auditivo.

### 1. El juego: un contexto particular para el desarrollo infantil

El juego es un producto natural de los procesos de desarrollo físico y cognitivo del niño. Adopta diversas formas que cambian y se hacen más elaboradas a medida que el niño madura y nos sirve a su vez, para observar y estudiar el desarrollo infantil. Los cambios que se van produciendo en las formas del juego durante el desarrollo están asociados con el curso del desarrollo y la maduración del niño, así como con el contexto cultural. Si el juego no evoluciona, haciéndose más complejo y diferenciado podría ser indicador de algún problema relativo al desarrollo.

Una manera de aproximarnos al concepto de juego es desvelar algunos atributos que lo caracterizan. Se trata de una actividad libre y espontánea que al mismo tiempo proporciona placer realizarla. Se considera un proceso, ya que no busca finalidad específica y es totalmente improductivo. Para el niño representa esfuerzo, seriedad, y le implica en toda su globalidad, dado que constituye un espacio idóneo para la expresión, la interacción y la comunicación. Durante el juego el niño comunica sus deseos y necesidades, sus vivencias y percepciones, su manera de interpretar el mundo y también sus competencias y limitaciones. Entendemos que la observación del juego infantil y de la comunicación en situaciones lúdicas nos permite conocer parte de la actividad psicológica cultural del niño.

### 2. Aportaciones de las diferentes teorías del desarrollo infantil

#### 2.1. Teoría genética–constructivista de Piaget

A lo largo de la vida los juegos cambian como lo hace también el proceso del pensamiento, madura el cuerpo con el ejercicio y también se enriquecen cognitivamente a través de la adquisición del lenguaje y la simbolización.

Según Piaget, el juego simbólico señala el apogeo del juego infantil. El niño está obligado a adaptarse a un mundo social de mayores, cuyos intereses y reglas siguen siéndole desconocidos. Es por ello que, como la realidad es demasiado compleja, para poder asimilarla el niño crea su propio mundo.

La *teoría general del juego* propuesta por Piaget abrió las posibilidades al análisis cognitivo al relacionarlo con la organización y el desarrollo general del conocimiento. Piaget concibe la evolución de los juegos infantiles en perfecta sintonía con los estadios del desarrollo. Así, el niño pasará del juego sensorio–motor al juego simbólico y de éste al juego reglado, como expresión de unas estructuras de conocimiento que pasan de estar basadas primero en la *acción*, luego en la *representación* y finalmente en la capacidad de *descentración*.

#### 2.2. Teoría socio–histórica de Vygotski

El enfoque de la escuela soviética formulado inicialmente por Vygotski (1987), considera el juego como fuente de aprendizaje, ya que a partir de su aparición se van creando continuamente zonas de desarrollo próximo (ZDP). En el juego, el niño actúa por encima de sus capacidades como si

estuviera estirado por una situación que le exige un nivel más alto del que se encuentra. Así, el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria, ya que no existe el miedo a equivocarse. De este modo, el niño transforma algunos objetos y los convierte en su imaginación en otros que tienen para él distinto significado. Por primera vez el pensamiento se separa de las cosas y se inicia la acción que proviene del pensamiento (cabalgar) y no del objeto (escoba).

### 3. Desarrollo cognitivo, comunicativo y lingüístico

El lenguaje es un factor fundamental para comunicarse y para desarrollarse a un ritmo adecuado. En el juego simbólico, el niño utiliza gestos, sonidos y objetos para representar o «simbolizar» otros sucesos y objetos. Bruner (1984), expone que el juego es una forma de usar la inteligencia, de combinar el pensamiento, la fantasía y que el lenguaje y que las formas gramaticales y pragmáticas se adquieren más rápidamente en situaciones de juego. La convergencia de los dos desarrollos, lingüístico y cognitivo, entre los dos años y medio a tres es lo que fundamenta el pensamiento verbal y el lenguaje intelectual de la especie humana. Por este motivo, se considera necesario separar y diferenciar pensamiento y lenguaje. Con las aportaciones vigotskianas, la visión de la naturaleza del desarrollo ha cambiado y ha pasado de una visión biológica a una visión socio-histórica. A partir de este momento el lenguaje se considera el principal elemento organizador de los procesos del pensamiento.

Marchesi (1995) detectó una fuerte correlación entre el juego simbólico y lenguaje durante las primeras etapas del desarrollo en niños sordos. La secuencia de adquisición de los distintos conceptos en el ámbito de las operaciones concretas, es la misma en los sordos que en los oyentes, existiendo un desfase temporal entre unos y otros, tanto mayor cuanto más complejas sean las operaciones lógicas implicadas. En el caso de las operaciones formales, caracterizadas por el pensamiento hipotético-deductivo. Furth (1981), afirma que los adolescentes sordos manifiestan un mayor retraso e incluso, no alcanzan este estadio. Otros estudios afirman que el origen de la *función simbólica*, en los niños sordos, radica en los gestos realizados con intención significativa en los primeros formatos de interacción con el adulto como por ejemplo, el gesto de señalar un objeto para mostrar al adulto su interés por él, se puede considerar como un precursor fundamental (FERNÁNDEZ VIADER, 1992).

Para el acceso al uso de los símbolos es necesario el *desarrollo de la inteligencia práctica*. Es imprescindible para el establecimiento de la relación medios-fines, el desarrollo de la permanencia del objeto y el establecimiento de las relaciones causales, espaciales y temporales. Todo ello, resulta comprensible si aceptamos que en la función simbólica pueden distinguirse dos capacidades diferenciadas: la representación (capacidad de hacer presente a nivel mental cualquier objeto, hecho o situación ausentes) y la simbolización (capacidad de sustituirlos por significantes que hacen referencia a ellos). Por lo tanto, para que se pueda producir simbolización parece imprescindible la construcción previa de esas representaciones a partir de la experiencia práctica. Según Marchesi (1995), en este aspecto, tampoco se han encontrado diferencias significativas entre niños sordos y oyentes; el desarrollo de la inteligencia práctica es similar en unos y en otros, siempre y cuando posean un lenguaje. Por esta razón, el uso de símbolos en el juego es un antecedente a las primeras palabras. Por ello, hemos prestado una especial atención a los primeros intercambios comunicativos, al desarrollo de la intencionalidad y al proceso de interacción transaccional que se va generando entre el niño y los adultos (FERNÁNDEZ VIADER, 1996). Desarrollándose de este modo, un nuevo modelo de analizar los comienzos del lenguaje, basado principalmente en la dimensión pragmática y funcional del lenguaje y en sus orígenes sociales y comunicativos.

Los niños sordos cuyos padres son también sordos adquieren de forma espontánea la lengua de signos que se utiliza en el ambiente familiar. En estas situaciones las relaciones que existen entre el niño sordo y el input lingüístico es semejante a la que se produce entre los niños oyentes y el lenguaje oral hablado en su familia. Sin embargo, en esta situación solamente se encuentran alrededor del 10 por 100 de los niños sordos, ya que el otro 90 por 100 tiene padres oyentes que, usualmente, no conocen la lengua de signos. La mayoría de los padres oyentes utilizan exclusivamente el lenguaje oral con sus hijos sordos y esto puede suponer, como veremos, un riesgo para el desarrollo de estos niños.

En los casos en los que no se comparte el mismo lenguaje, es donde encontramos con más claridad los bloqueos y limitaciones en la comunicación. Algunos padres oyentes, sin embargo, aprenden algún sistema manual de comunicación, con el fin de establecer una mejor relación con su hijo sordo. Aún no siendo la lengua de signos genuina, consideramos que esto es siempre positivo para el niño y su desarrollo, ya que se trata de compartir un sistema de comunicación visual entre los padres y sus hijos sordos. En estos casos, se trata de un sistema comunicativo denominado comunicación

bimodal que queda a medio camino entre la lengua oral y la lengua de signos. Se trata de la lengua oral, ilustrada con signos de la LS. Así, los padres y sus hijos sordos alcanzan una comunicación más plena.

## 4. El juego simbólico

Resumimos a continuación las dimensiones del juego simbólico:

- *Descentración.* Consiste en acciones cotidianas referidas al propio cuerpo, sin finalidad real y además aparecen juegos dirigidos hacia otros participantes, personas o muñecos.
- *Sustitución de objetos.* Superado el primer periodo, el niño evoluciona hacia la progresiva descontextualización en donde empieza utilizando objetos reales a pequeña escala para su juego y posteriormente es capaz de sustituir estos objetos por otros de uso indefinido.
- *Integración.* Se refiere al grado de complejidad estructural. Al principio los juegos simbólicos son acciones simples y aisladas y posteriormente se produce una elaboración muy elemental que consiste en aplicar la sustitución a dos o más objetos o agentes.
- *Planificación.* En esta fase, el juego simbólico parece ser provocado por la presencia de determinados objetos o juguetes y evoluciona hacia la búsqueda del material necesario para el juego.

## 5. Investigación

### 5.1. Justificación

Pretendemos ofrecer evidencias sobre la existencia del juego simbólico en niñas sordas y mostrar la importancia de la lengua de signos en los primeros años de vida en estas niñas, para su desarrollo cognitivo, afectivo y social.

### 5.2. Objetivo general

Estudiamos el andamiaje en situaciones comunicativas lúdicas de cuatro niñas (tres sordas y una oyente) con los adultos de su entorno. Describimos, las características de la comunicación y de la situación en las que se produce.

### 5.3. Sujetos y metodología

Se trata de un estudio de casos con metodología observacional. Nos aproximamos al estudio de la comunicación y al desarrollo del juego simbólico en una niña oyente (C) y en tres niñas sordas (S, CL y M). Se trata de situaciones naturales y en el contexto familiar.

En el caso de C hemos hecho un seguimiento longitudinal, durante 6 meses. El primer registro se realizó a la edad de 3 años y 9 meses y el último ha sido a la edad de 4 años y 3 meses. En el caso de las dos niñas sordas, S y CL, hijas de padres Sordos tienen como lengua vehicular la LSC; en este caso las niñas tienen 5 y 2 años de edad respectivamente. Por último registramos a M una niña sorda de 2 años y 9 meses de edad hija de padres oyentes que se comunican en lengua oral.

## 6. Funciones comunicativas y las actividades

A partir de las categorías de análisis de las funciones comunicativas de Fernández Viader (1996) seleccionamos las que han aparecido en las situaciones registradas:

1. Pregunta
2. Regulación de la conducta
3. A. Referencia a un objeto presente  
B. Etiquetar objetos  
C. Intento de provocar emisiones orales
4. Comentarios o discusión sobre la propia acción
5. Comentarios o discusión sobre la acción o expresión del otro



6. Comentarios o aprobación de la acción o expresión del otro
7. Desconfirmación o desaprobación de la acción o expresión del otro
8. Dar información
9. Llamar la atención
10. A. Repetir el mensaje, reiterar la palabra o frase  
B. Repetir al otro
11. Enseñar (sólo el padre/madre o hermana mayor)
12. A. No respuesta  
B. Difícil descifrar  
C. Alejarse, distanciarse

Analizamos las actividades de todas las niñas en un contexto determinado y en presencia de un adulto, las categorías de actividades que observamos son las siguientes (FERNÁNDEZ VIADER, 1999):

1. Actividad motora global
2. Manipulación
3. Juego simbólico
4. Juego espontáneo
5. Lecto–escritura
6. Exploración atenta
7. Solución de problemas
8. Actividad de grupo dirigida por un adulto
9. Necesidades físicas individuales, rutinas y actividades cotidianas
10. Otras actividades

## 7. Resultados

### 7.1. Análisis de las actividades

#### 7.1.1 ACTIVIDAD DE S Y CL (Niñas sordas, hijas de padres sordos; usuarias de Lsc)

*Edad:* S 5 años y 1 mes y CL 2 años y 1 mes

*Situación:* S explica un cuento a CL

*Contexto:* En el salón de su casa, sentada S en el suelo y CL encima de una mesa.

Tal y como podemos observar en la Tabla 1, S destaca por la clara predisposición a seguir la actividad que marca el adulto (A8 y A9) y mientras está comiendo, está pendiente de lo que signa el adulto, para seguir el juego. En el momento que pretende intervenir, para de comer y llama la atención para poder signar y participar de la comunicación. En la misma situación se encuentra CL (A8 y A9=6), ya que realizan juntas la actividad. Podemos ver cómo aparece el juego simbólico en ambas niñas S (A3=3) y CL (A3=1). Al mismo tiempo las dos niñas destacan en su exploración atenta, es decir que están centradas en lo que se está haciendo, comentando, discutiendo y en el juego S (A6=3) y CL (A6=5).

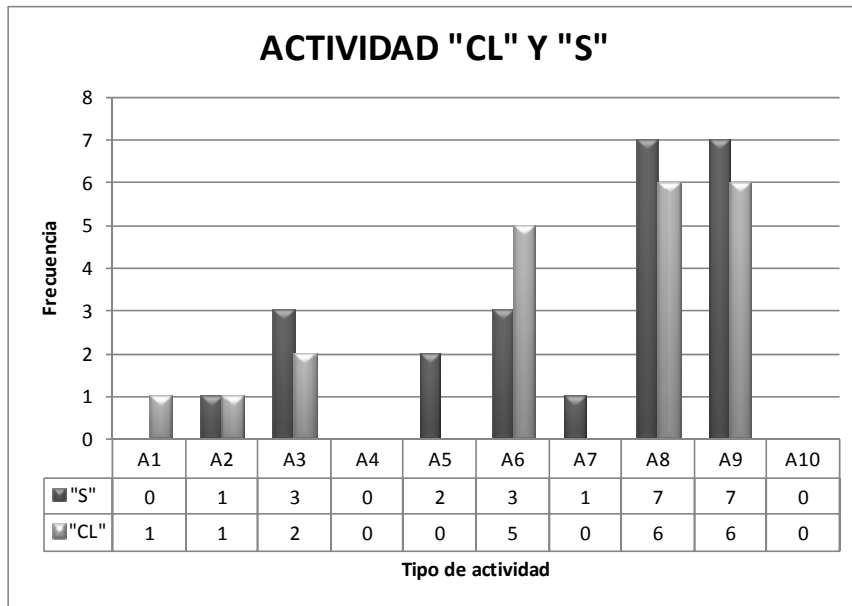


TABLA 1

7.1.2 ACTIVIDAD DE C (NIÑA OYENTE– ADULTO OYENTE)

*1er registro:* Edad 3 años y 9 meses

*Situación:* Jugando con un cuento de cartón.

*Contexto:* En el salón de su casa, sentada en el suelo.

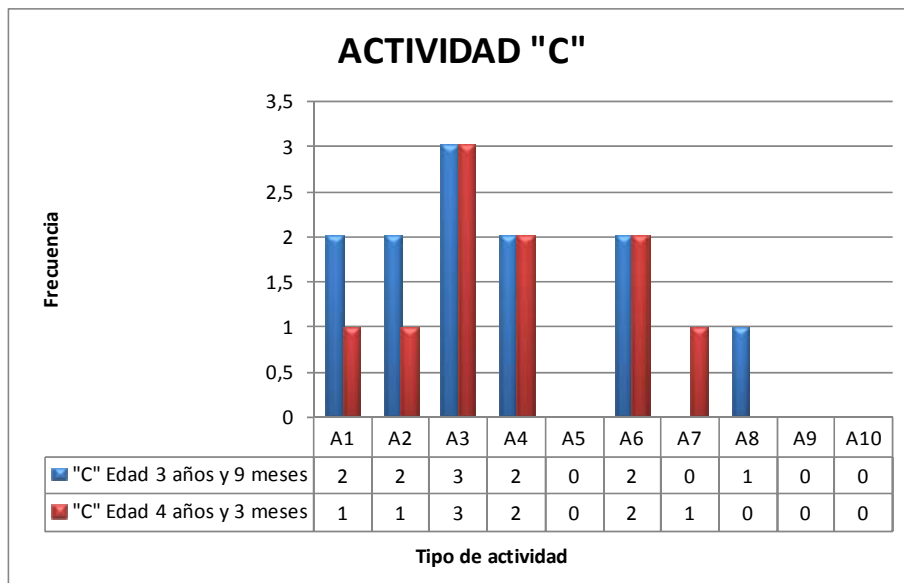


TABLA 2

En esta primera situación observamos en la Tabla 2 como predomina el juego simbólico de C mediante un cuento con personajes de cartón, que utiliza como personajes (A3=3). Al mismo tiempo destaca la actividad motora, la manipulación, el juego espontáneo y la exploración con un número equiparable de frecuencias (A1, A2, A4, A6=2). Por último destacar la autonomía de C respecto al juego con el adulto, ya que vemos que tiene el control del juego y se resiste a seguir las pautas que marcan los adultos (A8=1).

*2º registro:* Edad 4 años y 3 meses

*Situación:* Jugando con dos de sus muñecas.

*Contexto:* En su habitación.

Podemos ver que C se mantiene bastante estable con respecto al registro realizado anteriormente pero ahora sus actividades se han diversificado. Destacamos que se mantiene el juego simbólico (A3=3) y decrecen las actividades motoras (A1=1). C se está haciendo mayor y esta más centrada en el juego y la exploración atenta (A6=2). Aparece por primera vez la solución de problemas (A7=1).

7.1.3 ACTIVIDAD DE M (NIÑA SORDA – MADRE OYENTE)

*Edad:* 2 años y 1 mes

*Situación:* Jugando con una casa de muñecas y tarjetones.

*Contexto:* En el salón de su casa.

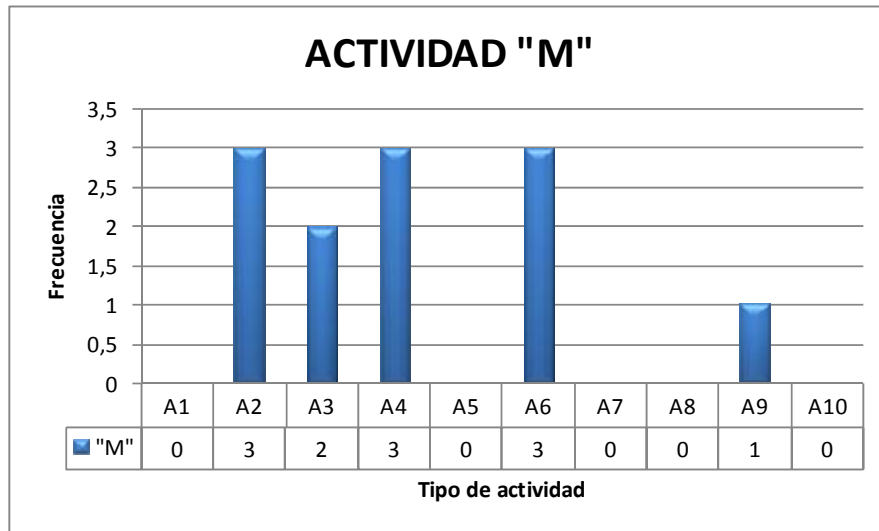


TABLA 3

M realiza actividades manipulativas de contacto con los objetos, de acción física principalmente (A2=3). Vemos en la tabla 3 como no manifiesta un juego estructurado, ni planificado, salta de una actividad a otra. Pretende interactuar con su madre, pero no le resulta fácil. Está atenta a todo lo que ocurre a su alrededor, pero su madre, en varias ocasiones habla de espaldas a M, esta conducta materna, dificulta la comunicación entre madre e hija.

7.2. Análisis de las funciones comunicativas

7.2.1 INTERACCIÓN S–CL (NIÑA SORDA– PADRE SORDO)

*Edad:* S 5 años y 1 mes y CL 2 años y 1 mes

*Situación:* S explica un cuento a su hermana pequeña (Hansel y Gretel)

*Contexto:* Sentadas en el salón de su casa, en un entorno familiar distendido.

Comprobamos, en la Tabla 4, cómo S tiene una clara predisposición por enseñar a su hermana, asumiendo así el rol de maestra, (F11=6) cosa que CL no realiza (F11= 0). Esta, por su parte asume el papel de “aprendiz” y repite mucho los mensajes y signos de la hermana mayor (F10B=8). Es interesante observar que, en ocasiones, CL, hace preguntas a S (F1=2) sobre el tema o argumento, evidenciando que comprende lo que su hermana mayor le explica.

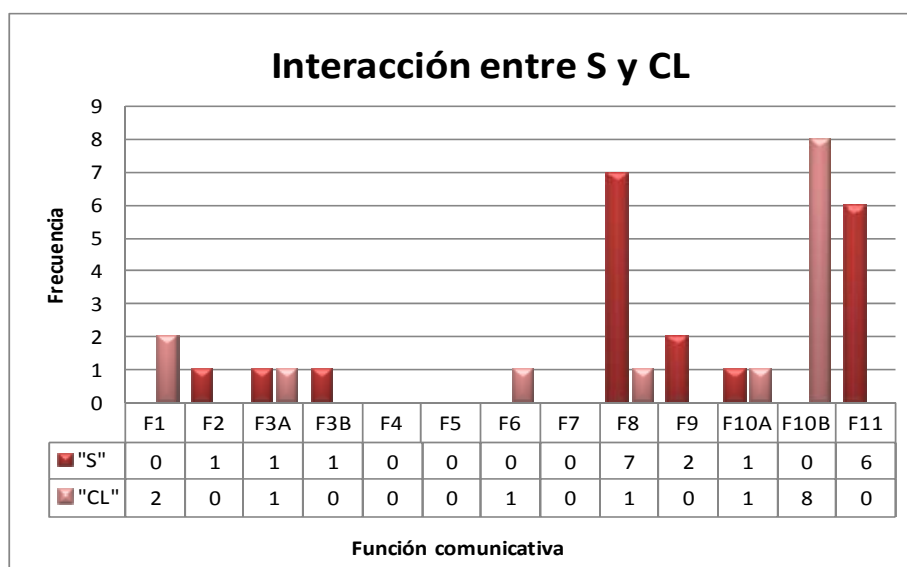


TABLA 4

## 7.2.2 INTERACCIÓN S-PD (NIÑA SORDA – PADRE SORDO)

*Edad:* 5 años y 1 mes

*Situación:* Lectura de un libro.

*Contexto:* En el comedor de su casa interaccionando con su padre.

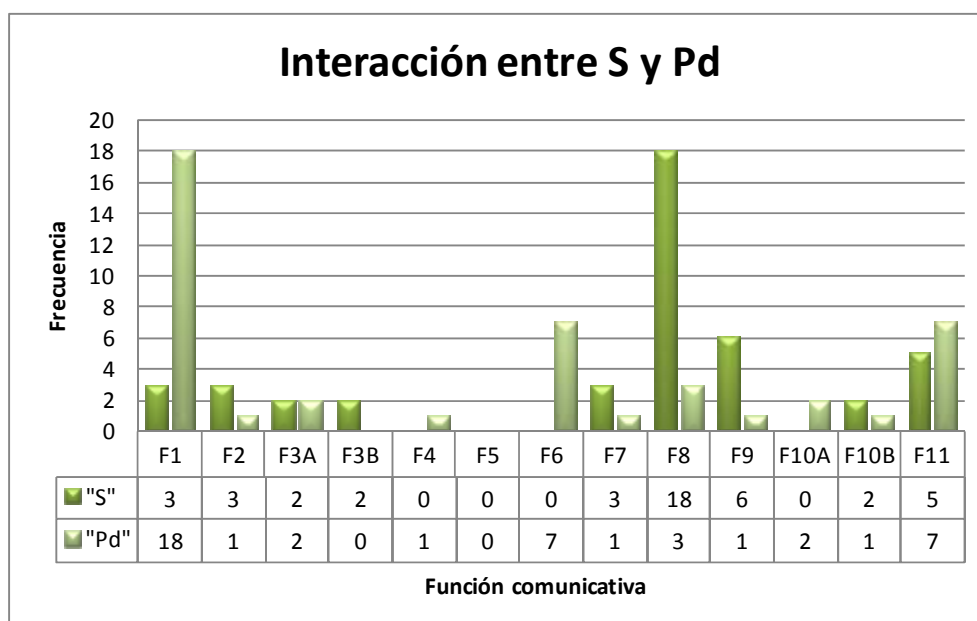


TABLA 5

Como en la situación anterior entre las dos hermanas, ahora en la tabla 5, podemos ver mayor preferencia por las preguntas en Pd (F1=18), ya que insta a obtener información y asegurarse de lo que su hija conoce y comprende. Ella por su parte, responde con alta frecuencia (F8=18). Se trata, en consecuencia, de una comunicación basada en un diálogo de alternancias, pregunta-respuesta. En alguna ocasión podemos ver como Pd refuerza con aplausos, la información y respuestas de S (F6=7). Incluso en ocasiones utiliza la repetición como estrategia para reafirmar las expresiones de su hija (F10A:2 + F10B:1=3). En el caso de S destacamos la clara intención de llamar la atención de Pd (F9=6), bien dando golpes en la mesa o usando las manos en la línea de mirada de Pd. Esta función F9 llamar la atención, CL no la realizaba en su interacción con S, ya que se trataba de una interacción entre iguales y en el caso de S y Pd, necesita captar la atención de su padre.

7.2.3 INTERACCIÓN CL–PD (NIÑA SORDA –PADRE SORDO)

*Edad:* CL 2 años y 1 mes

*Situación:* Jugando con un libro de imágenes y un cuento.

*Contexto:* En el comedor de su casa, sentados en la mesa.

En esta ocasión, en la Tabla 6, nos centramos en el estudio de las funciones comunicativas de Pd y CL (la hija menor). La comunicación se perfila como un juego, ya que continuamente se intercala información dada por Pd y repeticiones de CL (F10B=15). Esto lo podíamos ver también en la interacción de CL con su hermana mayor S (F10B=8). El propósito principal de Pd parece ser el de enseñar conceptos (en general, conceptos lingüísticos), la configuración de signos con corrección, la ubicación, la dactilología, también le enseña a no descentrarse, a recordar y analizar acciones ya realizadas, no presentes o pretéritas. Aquí la situación lúdica que provoca el padre favorece un intercambio comunicativo en el que CL no tiene temor a responder y a correr el riesgo de equivocarse. Se propone las cuestiones paternas como un juego, siempre, a un nivel en el cual la dificultad del mismo, está a la altura de las posibilidades de CL para darle una respuesta correcta.

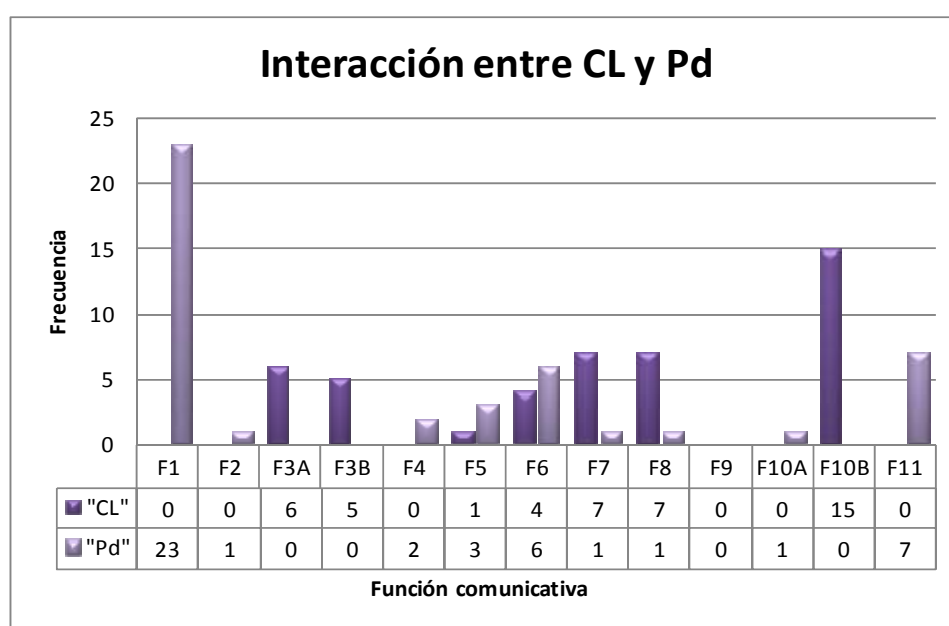


TABLA 6

7.2.4 INTERACCIÓN C CON E Y N (NIÑA OYENTE – ADULTAS OYENTES)

*Edad:* C 3 años y 9 meses

*Situación:* Jugando con muñecas de cartón.

*Contexto:* En el salón de su domicilio.

Podemos ver cómo la interacción es plena, ya que la función que aparece con más frecuencia en la Tabla 7, en los tres sujetos es la función de dar información (C: F8=6, E: F8=8, N: F8=9). C, destaca por los comentarios de aprobación de lo que dice o hace el otro. Esto nos demuestra que es una niña observadora a la que gusta escuchar y comentar lo que sucede a su alrededor y, probablemente desea agradar a las adultas E y N. En el caso de las interlocutoras, ambas destacan por realizar preguntas a C, para sostener la interacción y extraer información de C desarrollando y potenciando los conocimientos ya adquiridos. (E: F1=8, N: F1=9), con un número prácticamente equilibrado de participaciones en los turnos. E ha utilizado la repetición como estrategia para andamiar los conocimientos y conceptos de C (F10A=2 y F10B=2), y tanto E como N, han utilizado en alguna ocasión la función de enseñar (E:F11=1 y N:F11=4). El juego es un momento donde la niña puede sentirse plenamente libre e inhibida de la realidad y a su vez, permite al adulto enseñar mediante el propio juego, formando parte de él.

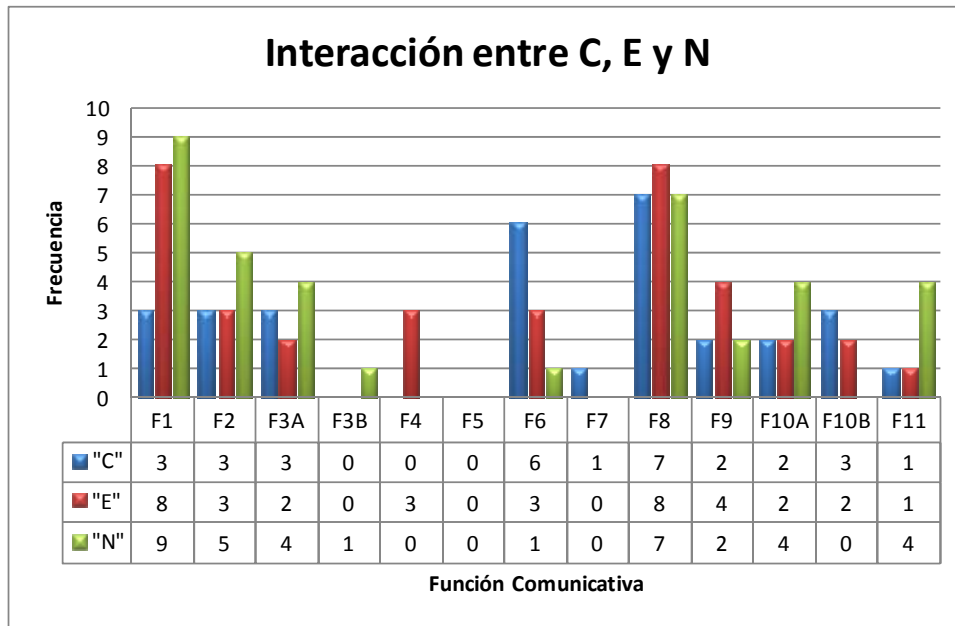


TABLA 7

7.2.5 INTERACCIÓN M – Md (NIÑA SORDA –MADRE OYENTE)

*Edad:* M 2 años y 9 meses

*Situación:* Jugando con muñecos y tarjetones.

*Contexto:* En el salón comedor de su casa.

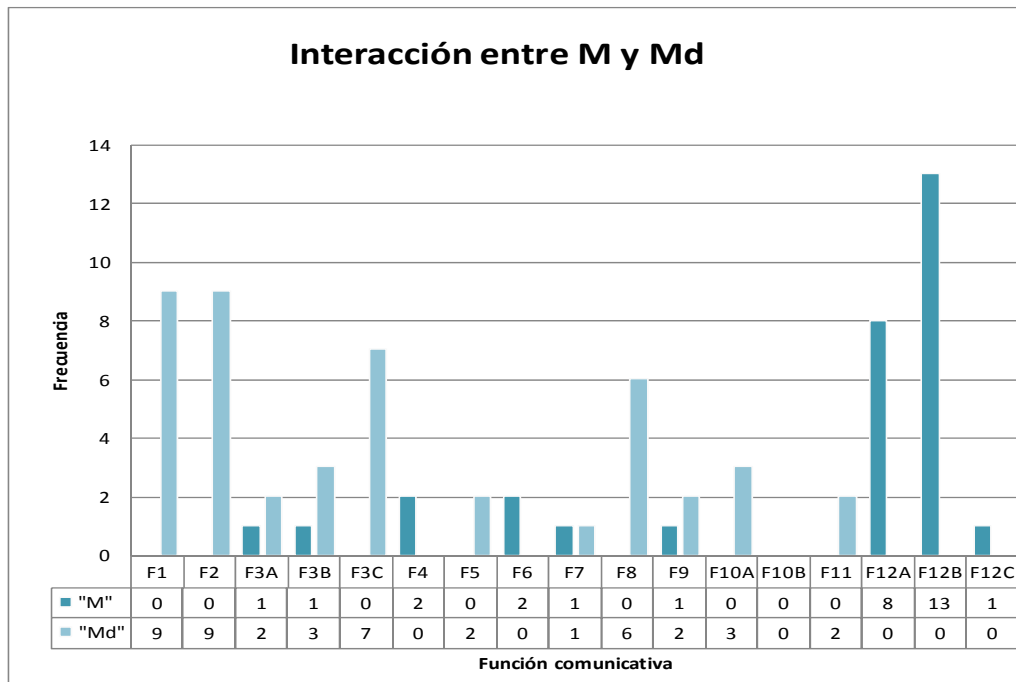


TABLA 8

En este registro podemos ver cómo la madre procura no utilizar comunicación manual, pero por falta de lenguaje compartido, recurre a veces, a los signos para lograr comunicarse. Se trata de Sca (signos caseros) realizados de manera incompleta e imperfecta. Observamos en la tabla 8, frecuentes “no respuestas” de M (F12A=8+F12B=13+F12C=1) TOTAL F12=22, a distintas demandas y llamadas de atención de Md. La niña recurre a diferentes estrategias para intentar dar respuestas satisfactorias a su madre. Por ejemplo busca entre las láminas el objeto que ella cree que le están mencionando o bien señala un objeto real. No existe una comunicación plena ya que no hay comprensión y tampoco interacción mantenida, únicamente predomina la función de pregunta por parte de Md (F1=9) y la

constante presión hacia M para que realice emisiones orales. Existe también una alta insistencia hacia la regulación de la conducta de M (F2=9) y no sabe como actuar ya que no comprende lo que le dice su madre. Los límites o normas que pueda marcar el adulto son inexistentes para M, ya que no se produce información compartida. A continuación ofrecemos en la Tabla 9, una síntesis de nuestras observaciones:

DIADAS HOMOGÉNEAS (SORDO-SORDO/OYENTE-OYENTE)	DIADAS HETEROGÉNEAS (OYENTE-SORDO)
Se utiliza con toda naturalidad la LSC o la lengua oral, según la modalidad que corresponda.	No se utiliza la LSC, se potencia el aprendizaje de la LO. El objetivo principal es la aparición de habla y que la niña lea los labios.
Se favorece la autonomía de la niña.	Dependencia de los adultos.
Libertad de elección de juegos.	Actividades repetitivas y solitarias. La madre no se integra en el juego de su hija.
Proximidad física y contacto afectivo.	Baja proximidad física.
Importancia de la línea de mirada.	La madre habla a la espalda.
Interés constante por motivar y potenciar la autoestima.	Mayor fracaso comunicativo-baja autoestima
Creencia absoluta en las posibilidades de las niñas	Bajas expectativas en los adultos
Interacción comunicativa fluida. Frecuentes estrategias de motivación.	La niña produce emisiones ininteligibles. Está desprovista de una lengua.
El lenguaje es también un instrumento lúdico (ejemplo: juego de las configuraciones)	El lenguaje no es lúdico. Interés centrado en la producción de habla.
Actividades con interacción y alternancia alta de turnos. Respeto por su condición y respeto por los tiempos de espera.	Gran número de “no respuestas” a las llamadas de atención de la madre. No existe equilibrio de turnos.
Comunicación plena, con naturalidad.	Esfuerzo de ambos por hacerse entender.
Importancia del modelo comunicativo (adulto o niña más competente). En el caso de las niñas sordas, el modelo Sordo.	Necesidad de un buen asesoramiento profesional a los padres.

TABLA 9

## 8. Conclusiones finales y reflexiones

En lo referente al desarrollo del juego simbólico hemos identificado ciertas diferencias entre las niñas sordas y la niña oyente. Observamos una manifestación de juego simbólico diferente en las secuencias de S-CL y las secuencias de C, probablemente como consecuencia de la diferencia de las tareas, por la edad de las participantes u otras variables. Al mismo tiempo vemos como la planificación del juego, en la secuencia en la que S explica el cuento a CL se trata de una narración muy secuenciada y estructurada, ya que sigue el guión de la historia. Podemos ver que es distinta a la planificación de C, que en sus registros maneja objetos que manipula y esto facilita el como si y la preparación del juego. Esta fase aparece en menos ocasiones en las niñas sordas con LSC. Dado su potencial cognitivo y su implicación en los juegos de rol sospechamos que se han dado las diferentes etapas del juego. También queremos destacar la importancia del lenguaje ya que las diferencias más sostenibles las encontramos en M. Ella se encuentra en el nivel inicial del juego simbólico y manifiesta un retardo en la adquisición del lenguaje que probablemente pueda estar afectando a su desarrollo cognitivo. Analizando estos casos, hemos encontrado sorprendentemente, diferencias en la comunicación que hacen variar la calidad del juego, el *feed-back*, el compartir experiencias. Comprobamos la importancia de tener acceso a un lenguaje desde la infancia para la autonomía y la autoestima del niño.

La conclusión fundamental que hemos extraído de esta investigación es que el poseer un lenguaje favorece el desarrollo cognitivo y en consecuencia, competencias tales como, la sustitución de

un objeto, paso fundamental para el inicio del juego simbólico. Este, requiere planificación y el lenguaje es necesario para que la mente pueda crear esquemas y guiones mentales. Hemos podido observar cómo la niña sorda sin lenguaje manifiesta, escasa habilidad para realizar secuencias de juego previamente planificadas. En la situación observada, deambula por el salón sin un plan específico, sin ninguna intención, actuando imprevisiblemente y de forma en cierta manera desorganizada. Existe diferencia, también en otra dimensión, la sustitución. En ésta es también fundamental, como lo es en la planificación, el lenguaje. Se trata de sustituir un objeto por otro, cuya función es diferente, al desvelar su nueva función dándole un nombre diferente mediante el lenguaje, por ejemplo utilizar un palo como si fuera una espada.

Hemos observado rasgos idénticos en las funciones comunicativas de los interlocutores más competentes en diadas homogéneas, tanto en Pd (padre Sordo con LSC), como en S (niña Sorda con LSC) y también en E y N (adultos oyentes). En estos casos destacan la pregunta, la información, la importancia y la preocupación por enseñar al otro. Interpretamos que se trata de funciones comunicativas adecuadas para las interacciones a estas edades y situaciones. En cambio en el caso de M, son preocupantes los problemas de comunicación con su madre, ya que surgen multitud de “*no respuestas*”. Este tipo de comunicación que destaca por su pobreza y en muchos casos, la no existencia de interacción.

Una estrategia a destacar en las niñas sordas, es la del contacto visual. Observamos como S y CL tienen muy presente este factor. En ocasiones S, se enfada con su hermana porque no la presta atención y deja de mirarla (sabe que de este modo pierde el contacto y en consecuencia, toda la información). También procura llamar la atención cuando ella tiene algo que contar para que el resto de personas orienten la mirada hacia ella. En este caso la mirada y la interacción física son la base para la comprensión del mensaje y para el aprendizaje.

El juego simbólico está estrechamente relacionado con el lenguaje, incluso de él parece depender su evolución, lo podemos ver en el caso de M, que no ha accedido a un lenguaje y muestra un bajo nivel de comunicación con sus padres y un proceso menos desarrollado del juego simbólico, principalmente en la planificación y la sustitución. Podemos ver cómo algunas tareas y situaciones parecen favorecer la aparición del juego simbólico. Éstas son, por ejemplo, la lectura de imágenes y de cuentos, que parecen favorecer el uso y desarrollo del léxico y la aparición de roles. Los primeros indicios de aparición de roles, se podrían considerar como los primeros pasos del juego simbólico. En el caso de las niñas S y CL, en una situación en la cual principalmente leen y explican cuentos, podemos ver cómo se desarrolla y potencia el léxico y el recuerdo de las historias antes narradas. También se potencia la argumentación, mediante preguntas del adulto, como por ejemplo: “*¿Es tu amigo el lobo?, Es tu amigo, ¿porqué?*”, afirmamos así que, la lectura y el cuento funcionan como puente entre juego y lenguaje.

El juego de las casitas en el que surge, de manera espontánea, el juego simbólico (en todas sus fases). Las múltiples interacciones que se producen y el juego de roles nos hacen considerarlo como una extraordinaria propuesta para estudiar la función simbólica. Los padres deben andamiar las primeras relaciones interpersonales y construir los primeros formatos de interacción, para que, de este modo, el niño pueda disfrutar de la comunicación, del placer de compartir una actividad, la confianza en los demás y la intencionalidad.

En el caso de las niñas Sordas destacamos la importancia desde su cultura visual de la presencia de un referente Sordo. Ejemplo de lo que ellas podrán llegar a ser, en un futuro. Tener un modelo lingüístico y cultural de referencia es imprescindible para desarrollar la autoestima y la identidad, tomar ejemplo de su vida, de lo que es, de lo que hace, de cómo es, de cómo comunicarse y de la manera de relacionarse con los demás. La situación de las niñas Sordas con el padre Sordo se puede equiparar a la de la niña oyente de padres oyentes, ya que la comunicación es natural y plena. El padre Sordo ve a sus hijas como iguales y se identifica con orgullo y amor. Las niñas Sordas con padres Sordos muestran una autoestima más alta que la niña sorda hija de padres oyentes. Esto puede ser debido al hecho de disponer de modelos de identificación en los adultos que le rodean.

Desde estas páginas defendemos una educación bilingüe, en la que los niños y niñas sordos tengan acceso a la LS desde su detección, para así evitar situaciones de incompreensión y conflictos no resolubles, en las que los niños sordos quedan desprovistos de lenguaje y desprovistos de la oportunidad de comunicarse con los demás, en consecuencia, disminuye su autoestima.

La ausencia de otros iguales, es decir, tanto en el caso de los niños sordos con otros niños sordos, como de adultos Sordos con los que compartir dudas e inquietudes, provoca un cierto aislamiento social con graves consecuencias psicológicas en muchos casos (FERNÁNDEZ VIADER, 2008). Es por ello que consideramos más adecuadas las escuelas donde existen momentos de encuentro de los niños sordos



con otros Sordos iguales y adultos, ya que estos, son modelos de referencia. En consecuencia valoramos positivamente la figura de los asesores Sordos, personas que sirven de modelo adulto, que aconsejan a los padres oyentes desde una perspectiva de persona Sorda. De este modo las familias podrán conocer mejor las necesidades de su hijo, resolver dudas y conflictos y podrán recomendar estrategias y tipos de juegos más idóneos para potenciar el desarrollo cognitivo, lingüístico de su hijo y también su autoestima, valorando sus capacidades y no sus déficits.

Al mismo tiempo debemos considerar otros factores en la educación de niños sordos como por ejemplo: la importancia de un lenguaje sustentado en la vía visual por parte que los profesores y compañeros. Las personas que intervienen en la educación de niños sordos deben propiciar aquellas actividades y tareas que parecen más favorables para los intercambios comunicativos del juego como es el ejemplo de las configuraciones, en el que mediante el juego con la propia lengua (LSC), la valoran, aprenden sobre ésta y consiguen al mismo tiempo una interacción rica, plena y una autoestima alta. En el caso de familias de padres oyentes con niños sordos es de gran importancia el asesoramiento y orientación hacia situaciones más propicias para la comunicación y el aprendizaje. También consideramos la importancia de un acompañamiento y seguimiento continuado de las familias. El acceso a la Lengua de Signos a temprana edad, facilita el acceso al significado, procura estabilidad, distensión y fluidez en los intercambios con sus padres. Todos necesitamos un lenguaje para comunicarnos con los demás, para ordenar nuestras ideas y para planificar nuestras acciones. Los padres oyentes, en muchas ocasiones no poseen las capacidades ni las habilidades comunicativas necesarias para establecer con su hijo, una comunicación espontánea y natural. Como hemos visto en el caso de M, se hace evidente que mejora la comunicación cuando la madre procura hacer algún indicio de gesto “*casero*”, pero vemos también que no es suficiente ni equiparable a la interacción que se produce cuando se comparte una lengua. M tiene un nivel de interacción bajo con su madre y esto se debe remediar cuanto antes para que no se produzcan mayores conflictos y retrasos en su desarrollo. De ahí la importancia de un buen asesoramiento, a estos padres que se encuentran desorientados y desprovistos de información cualificada y de una atención experta. Por ello consideramos inherente a este hecho la formación de asesores especializados que puedan realizar esta función, de seguimiento y asesoramiento, tanto si son sordos como oyentes. La Lengua de Signos, la lengua natural de las personas sordas debe ser un medio de comunicación normalizado para la transmisión, en la escuela, de los contenidos de las diferentes áreas curriculares y también de las actividades, valores y normas sociales, para su educación como futuros ciudadanos.

Consideramos necesario continuar ampliando la muestra y seguir al mismo tiempo a las niñas con futuros registros.

## Referencias bibliográficas

- BRUNER, J.S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*, compilación de J. Linaza. Madrid: Alianza.
- FERNÁNDEZ VIADER, M.P. (1992). “Los inicios de la comunicación y la sordera prelocutiva. Estado de la cuestión”. *Revista Logopedia*, Vol. XII (nº2), 93–103.
- FERNÁNDEZ VIADER, M.P. (1993). *Estrategias comunicativas en el niño sordo en contexto familiar. Interacción comunicativa. Díadas homogéneas y díadas heterogéneas*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- FERNÁNDEZ VIADER, M.P. (1996). *La comunicación de los niños sordos. Interacción comunicativa padres-hijos*. Barcelona: PPU–ONCE.
- FERNÁNDEZ VIADER, M.P. (2008). “Modelos actuales de educación bilingüe para los sordos en España”. *Revista de psicolingüística aplicada*, Vol.VIII.
- FURTH, H. (1981) *Pensamiento sin lenguaje. Implicaciones psicológicas de la sordera*. Madrid: Marova (original de 1966).
- MARCHESI, A. (1995). *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Madrid: Alianza.
- PIAGET, J. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- TALMY, L. (2003). “The representation of spatial structure in spoken and signed language”. En K. EMMOREY (ed.), *Perspectives on classifier constructions in Sign Language*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 169–196.
- VYGOTSKI, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

VOLTERRA, V., CASELLI, M.C., CAPRICI, O. & PIZZUTO, E. (2005). “Gesture and the emergence and development of language”. En M. TOMASELLO & D. SLOBIN (eds.), *Beyond nature–nurture: Essays in honor of Elizabeth Bates*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 3–40.

## Coeducación: un derecho y un deber del profesorado

Iratxe SUBERVIOLA OVEJAS

Correspondencia:

Iratxe Suberviola Ovejas

Correo electrónico:  
iratxe.suberviola@unirioja.es

Teléfonos:  
941299515  
616153407

Dirección postal:  
Departamento de CC. de la Educación  
Universidad de la Rioja  
C/ Luis de Ulloa, s/n  
Edificio Vives  
26002 Logroño  
La Rioja – España

Recibido: 19/10/2011  
Aceptado: 10/02/2012

### RESUMEN

Este artículo parte de estudios realizados sobre las desigualdades sociales, educativas y laborales existentes en la actualidad entre hombres y mujeres, como fundamento que legitima la propuesta de inclusión de los aspectos coeducativos como, valor transversal presente en la totalidad de las áreas y en el global de las etapas y modalidades educativas. Por otro lado, se realiza un discreto análisis histórico-legislativo sobre los avances en la educación para la igualdad en España

**PALABRAS CLAVE:** *Coeducación, Educación de la mujer, Igualdad de oportunidades.*

## Coeducation: A Right and a Duty of the Professorship

### ABSTRACT

This article is based on studies about current social, education, and employment inequalities between men and women. These studies provide a basis for legitimizing the inclusion of co-educational aspects as a cross curricular value in every area, and in all the educational stages and modalities. In addition, this article includes a small historical and legislative analysis on Spain's progress towards gender equality in education.

**KEY WORDS:** *Coeducation, Women's Education, Equal Opportunity.*

En ocasiones, las reivindicaciones sobre coeducación pueden ser tomadas como algo anacrónico debido, posiblemente, a un análisis superficial de la situación. Si el éxito en diferentes ámbitos como el laboral, académico, social, etcétera, es indiscutible en comparación con épocas anteriores, no se debe obviar que actualmente siguen existiendo importantes diferencias por cuestión de género. Desde un enfoque pedagógico, estas desigualdades constatan la necesidad de introducir aspectos coeducativos en la educación formal y no-forma. La totalidad del sistema educativo tiene, no solo el derecho, sino la responsabilidad de intentar paliar a través de las prácticas educativas esta falta de equidad.

Esta propuesta se fundamenta en evidencias empíricas que muestran la desigualdad existente entre hombres y mujeres en aspectos socio-laborales y educativos. A continuación, se exponen algunos de estos estudios.

### **Introducción: Necesidad de coeducación a partir de la situación actual de las mujeres.**

La literatura existente muestra como el ámbito laboral es uno en los que más se evidencia la desigualdad por cuestión de género (DOERINGER & PIORE, 1971; GARCÍA-ARACIL, 2007; HIDALGO, PÉREZ & CALDERÓN, 2007; LARRAÑAGA, 2009; OLALLA, MORELLÓ & ÁLVAREZ, 2009). En la actualidad no existe paridad en los puestos de mayor prestigio, en los salarios de algunos puestos de trabajo, en el tipo de jornada (LÓPEZ-SABATER, 1999). Por otro lado, es indiscutible el androcentrismo y el aspecto patriarcal de las religiones, perteneciendo el liderazgo de las mismas a los hombres (SIMÓN, 2008). Además de los anteriores aspectos, también se puede apreciar la falta de corresponsabilidad en tareas no remuneradas que recaen de forma mayoritaria en las mujeres (GUTIÉRREZ-ESTEBEN, 2006). En este sentido, en un estudio llevado a cabo en la Universidad de Sevilla sobre la conciliación laboral, familiar y personal, se ha detectó que la masiva incorporación de la mujer al trabajo asalariado no ha ido acompañada de una reformulación en la esfera doméstica y familiar, cometidos que siguen recayendo con mayor intensidad en el género femenino (ASIAN & RODRÍGUEZ, 2011). En la tesis doctoral realizada por Postigo, M. (2006) se apunta que la igualdad plena de oportunidades en la esfera pública no podrá ser adquirida si, de forma paralela, no se producen transformaciones en la esfera privada. A pesar de que las mujeres suponen más del 50% del alumnado universitario en países democráticos y desarrollados siguen asumiendo una “*doble carga*” que limitan sus oportunidades y afectan a su bienestar. En lo que se refiere a la relación existente entre los estudios realizados y el ámbito laboral se puede apreciar como, por un lado, a pesar de que las mujeres alcanzan durante su paso por el sistema educativo unas calificaciones superiores a las de los varones, ellas presentan, una vez finalizados sus estudios universitarios, una tasa de desempleo mayor (BALLARÍN, 2005) y, por otro lado, la elección de estudios superiores se encuentra marcada por estereotipos, eligiendo ellas carreras menos técnicas y habitualmente menos valoradas social y económicamente (BALLARÍN, GALLAGO & MARTÍNEZ, 1995; GUTIÉRREZ-ESTEBEN, 2010; LÓPEZ-SÁEZ, 1995).

Considero que la educación, como en la mayoría de los cambios sociales importantes, representa un contexto idóneo para el progresivo avance en la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. La coeducación se ha ido abriendo paso durante los últimos años a partir de experiencias que, han cuestionado los planteamientos tradicionales de un modelo educativo que confundía la igualdad de acceso a la educación, con la educación para la igualdad de oportunidades así como el respeto y consideración mutuos. Se ha puesto de manifiesto que esa supuesta igualdad no resulta ser tal y que, todavía hoy en la escuela, perduran elementos que reproducen y perpetúan el sexismo, entendiéndolo éste como término para designar la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben las personas por su sexo, sosteniendo que los individuos pueden ser entendidos o juzgados basándose simplemente en las particularidades del grupo sexual al que pertenecen y asumiendo características homogéneas para los mismos. Si bien es cierto que el sexismo y los estereotipos comportan consecuencias negativas para todos los individuos en cuanto que limitan, tanto en hombres como en mujeres, sus posibilidades como personas y les niega determinadas actitudes, comportamientos o deseos, no es menos cierto que esto hecho se duplica en el caso de las mujeres (SUBIRATS, 1994).

Tras el análisis de la situación actual, los docentes debemos situarnos en una posición de consciencia sobre el derecho y el deber que tenemos de introducir prácticas educativas orientadas a paliar estas desigualdades sociales, del mismo modo que, las instituciones político-educativas competentes deben legislar con objeto de que la coeducación sea introducida en los currículos escolares

como un continuo y que la realidad de las prácticas educativas en las aulas sean acordes a estos principios.

Para comprender tanto los logros alcanzados como los que están por conquistar es conveniente conocer el panorama histórico y legislativo que nos precede.

### Breve reseña histórico-legislativa sobre educación femenina

La escolarización y alfabetización de las mujeres antes del S.XX fue lento y con contenidos, espacios y horarios diferentes a los de los alumnos varones. A pesar de que desde mediados del S.XIX la ley establecía que todas las niñas debían acudir a la escuela, el absentismo era muy elevado. Son pocas las que comienzan a cursar estudios musicales, de magisterio o matrona.

Fue Rousseau, considerado el padre de la pedagogía moderna el que establece las bases de la educación de niños y niñas. Con su obra *Emilio* (ROUSSEAU, 1762) tuvo una importante influencia en los S.XIX y S.XX. Este autor se apoyaba en supuestas diferencias de naturaleza y de responsabilidad entre hombres y mujeres otorgando superioridad a los primeros. Se trata de la pedagogía de la subordinación de la mujer. Históricamente, nuestro Sistema Educativo ha sido partícipe de esta idea, por lo que hombres y mujeres debían cumplir funciones sociales distintas y jerárquicamente ordenadas. En consecuencia, se diseñaron dos modelos de educación escolar en función de las diferencias genéricas; las niñas debían aprender cuestiones domésticas y religiosas mientras que los niños debían educarse para la vida pública, los trabajos de las armas y las leyes (BOIX, n.d). Junto a la diferencia de contenidos se apuntaba que el alumnado femenino abandonara los centros a los 8 años, una vez adquiridos los conocimientos básicos, mientras que los estudiantes varones debían permanecer en ella.

Desgraciadamente, este pedagogo ha tenido gran influencia en el devenir de la educación de las mujeres, con planteamientos educativos diferentes para alumnos y alumnas. En este sentido, y partiendo de que el S.XX ha sido definido como el siglo de las mujeres en lo que se refiere al avance de la educación española (DEL AMO, 2009), cabe destacar que la evolución hacia la equidad no ha sido progresiva pudiéndose apreciar avances, estancamientos y retrocesos.

Durante la primera década del S. XX se publicaron tres textos legales que tenían como objeto ampliar el número de mujeres con derecho a instruirse, potenciar la enseñanza femenina en secundaria y terminar con las trabas legales de acceso de la mujer a la Universidad. Estas leyes son:

- 1) La ley de Educación de 1901. Fijó un programa de estudios de magisterio con carácter único para ambos sexos, donde se incluían enseñanzas de labores para las alumnas.
- 2) La ley de 23 de Junio de 1909. Establece la escolarización obligatoria hasta los 12 años, lo que hizo decrecer el analfabetismo femenino.
- 3) La Real Orden del 8 de Marzo de 1910. Reconoció el derecho de los españoles a matricularse libremente en todos los centros de enseñanza oficial, incluidas las Universidades (CAPEL, 1986).

La aplicación de estas leyes presentó muchos claroscuros. El absentismo escolar continuaba siendo alto entre las niñas puesto que *“las familias de clase media consideraban más rentable invertir en la formación de los hijos varones, convencidas de que las chicas recibían de sus madres la mayor parte de los saberes que iban a necesitar en su vida”* (DEL AMO, 2009: 14). Progresivamente, las mujeres que cursaban estudios secundarios o superiores pasaron de ser excepción a minoría. No obstante, a pesar de este avance, el hecho de integrar al alumnado femenino junto con lo varones no fue bien acogido por una parte de la sociedad, lo que provocó que las autoridades educativas tuvieran que tomar medidas que pasaban por mantener la distancia física entre hombres y mujeres, situando a éstas en las mesas más cercanas al docente. En 1927 se acordó la separación de sexos en el bachillerato y se crearon los primeros institutos femeninos.

Al igual que la educación mixta, el acceso de la mujer a la Universidad también tenía cierta oposición social. A pesar de las disposiciones legales lo permitían, seguían existiendo otras barreras no tan evidentes pero igualmente obstaculizadoras como; la oposición familiar, la actitud hostil del profesorado y compañeros, las diferencias sociales para el ejercicio profesional de los conocimientos adquiridos, etc. (FLECHA, 1996; SCANLON, 1982).

La llegada al Ministerio de Instrucción Pública de Marcelino Domingo con el Gobierno Republicano legisló de forma que se favoreciese el establecimiento en España de la escuela única. Los

principios de ésta eran; el carácter público y gratuito en primaria y educación media, una escuela estatal, con un carácter activo, creador y social. En lo referente a la coeducación esta ley promulgaba que la educación debía atender a los alumnos de uno y otro sexo siendo este principio pedagógico aplicable a todos los grados de la enseñanza. El Gobierno Republicano convirtió en mixtos los institutos, las escuelas normales y las escuelas primarias anejas a éstas. Sin embargo, el modelo de escuela mixta no se pudo completar puesto que no llegó a implantarse en la enseñanza primaria. Hubo que esperar a la Orden del 9 de Septiembre de 1937 para que ésta se establezca en todas las escuelas primarias de la zona republicana afirmando que la actividad de niños y niñas debería ser igual y conjunta, poniendo así fin a la tradicional división entre los sexos en la escuela primaria (BOLETÍN DE EDUCACIÓN, 1937, nº 5). No obstante, a pesar de que esta orden fue la más igualitaria de este periodo, no impidió que siguieran existiendo diferencias en cuanto a la inclusión de labores propias femeninas en el currículo dirigido a las alumnas.

La dictadura de Franco rechazó los planes educativos de la República lo cual supuso una gran regresión. La educación pasó a ser católica y patriótica. En esta época se prohíbe la educación mixta, mediante la separación por sexos en las aulas. La Sección Femenina, como responsable de la formación de futuras maestras, se convierte en el elemento de transmisión del papel secundario de la mujer en la sociedad, posicionándolas como seres subordinados al hombre y en donde se valoraban cualidades como; el servilismo al género masculino, la maternidad, ser buenas esposas, buenas costureras, cocineras, etc. Esto se materializaba en unos currículos diferenciados para el alumnado femenino y masculino, es decir, se establecen diferentes contenidos educativos dependiendo del sexo para el que se destinan, con orientación de servicio y atención a la familia en el currículo para las alumnas y pre-militar para los alumnos.

En los años 70, la necesidad de readaptación y renovación del Sistema Escolar a las necesidades de desarrollo productivo denunció como uno de los mayores fallos del Sistema Educativo Español la escasa participación que en él tenía la mujer. La Ley General de Educación 14/1970 de 14 de Agosto (BOE, 1970, nº 187) reconoce la igualdad de oportunidades en materia educativa para hombres y mujeres rompiendo con la segregación por sexos. Se establece la escolarización mixta y de currículo único, de modo que la totalidad del alumnado compartía profesorado y espacios escolares. La escolarización se hace obligatoria hasta los 14 años para ambos sexos con objeto de paliar el importante analfabetismo femenino existente. A pesar de este avance, cabe destacar el artículo 17.2 de esta ley que expresa textualmente: *“los programas y orientaciones pedagógicas serán establecidas por el Ministerio de Educación y Ciencia con la flexibilidad suficiente para su adaptación a las diferentes zonas geográficas y serán matizadas de acuerdo con el sexo”* (BOE nº 187: 12.529). Este tipo de puntualizaciones muestra que esta ley no es tan igualitaria como en principio promulga. El currículo de la escuela de esta época no es la conjunción de los currículos diferenciados para los diferentes sexos en años anteriores, sino que integró a las alumnas en los contenidos diseñados para los niños. De este modo, pierde legitimidad lo considerado hasta entonces como saberes femeninos, se devaluaron estas actividades que, por otro lado, seguían realizando las mujeres casi de forma exclusiva. El hecho de que estos contenidos desaparezcan del currículo refuerza la idea de su escasa valía, lo que contribuye a una fórmula falsamente neutral e igualitaria, a la reproducción de las desigualdades, desviándolas fuera del ámbito escolar pero haciéndolas pervivir en la familia y la sociedad (BALLARÍN, 2004; 2005).

La Ley General de Educación (1970) y la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (1985), (BOE, 1985, nº 159) tienen como respuesta la consolidación de la presencia femenina en todas las etapas y niveles, superando en muchos casos a los varones. A pesar de esto, se mantiene una diferencia fundamental entre sexos en la elección académica. En la formación profesional las mujeres se decantan mayoritariamente por ramas dedicadas al cuidado de las personas, el hogar, confección, servicios socioculturales y servicios a la comunidad. Con respecto a los estudios universitarios el alumnado femenino sigue siendo minoría en las carreras técnicas teniendo una mayor presencia en Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas. Esta elección es indicativa del mantenimiento de estereotipos sociales (GUTIÉRREZ-ESTEBEN, 2010; LÓPEZ-SÁEZ, 1995). Este hecho, en principio no debería presentar mayor problema, si las primeras no estuvieran mejor valoradas tanto social como mercantilmente.

En 1990, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), reconoce la discriminación por sexos e indica desde el Preámbulo: *“...la educación puede y debe convertirse en un elemento decisivo para la superación de los estereotipos sociales asimilados a la diferencia por sexos...”* (BOE, 1990, nº 238: 28.929) señalando además en su artículo 2 como uno de los principios de la actividad educativa: *“...la efectiva igualdad de derechos entre los sexos, el rechazo a todo tipo de discriminación y el respeto a todas las culturas...”* (BOE, 1990, nº 238: 28.930). Por un lado, esta ley amplió la obligatoriedad de la educación hasta los 16 años, lo que amplía la presencia de las alumnas

dentro del Sistema Educativo y, por otro lado, introduce el principio de igualdad y coeducación en los currículos incorporando metodologías que lo potenciasen, abordándolo de manera transversal. Sin embargo, estos esfuerzos no alcanzaron el éxito esperado. En el ámbito escolar persisten las desigualdades a pesar de la existencia de numerosas propuestas para el desarrollo de una coeducación efectiva (DEL AMO, 2009).

La Ley Orgánica de Calidad Educativa (2002), señala en su artículo 1, como uno de los principios de calidad del Sistema Educativo: *“La capacidad de transmitir valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social, la cohesión y mejora de las sociedades y, la igualdad de derechos entre sexos, que ayuden a superar cualquier tipo de discriminación, así como la práctica de la solidaridad, mediante el impulso a la participación cívica de los alumnos en actividades de voluntariado”* (BOE, 2002, nº 307: 45.192).

En la actualidad, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación expresa desde el Título Preliminar, capítulo I, artículo 1 como uno de los principios y fines de la educación: *“El desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres”* y en el artículo 2 *“...el pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades afectivas del alumnado, la formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres, el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual, así como la valoración crítica de las desigualdades, que permita superar los comportamientos sexistas”* (BOE, 2006, nº 106, 17.165). Por otro lado, en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas, se exponen entre los objetivos de Educación Primaria, dentro del artículo 3, aspectos referentes a la coeducación: *“Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad”*. Mientras que en el artículo 4 sobre áreas de conocimiento se expresa lo siguiente: *“En uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa, a las áreas incluidas en el apartado anterior se añadirá el área de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres”* (BOE, 2006, nº 293, 43.054).

En este pequeño paseo histórico-legislativo por la coeducación se puede apreciar como ésta se ha ido abriendo paso, no sin dificultades y retrocesos, a lo largo de las diferentes leyes, sistemas y reformas educativas. No obstante, siguen existiendo marcados estereotipos transmitidos por el profesorado y la confusión de que la educación mixta es una herramienta suficiente para la consecución de la igualdad entre hombres y mujeres (SUBERVIOLA & GOICOECHEA, 2010).

## **Evolución conceptual y funcional de la coeducación**

El vocablo coeducación no ha significado siempre lo mismo a lo largo de la historia. En sus orígenes el debate se establecía en torno a la escolarización mixta. A finales del S. XIX no existía la intencionalidad, por parte de las escuelas, de modificar el rol de las mujeres en la sociedad, únicamente se pretendía dignificar su situación social para mejorar la relación entre los sexos (BOIX, n.d). Como se ha venido apuntando, el concepto coeducación es más amplio y rico que el de enseñanza mixta, mientras que esta última hace referencia a la presencia de alumnos y alumnas en las mismas aulas, con el mismo currículo y la misma evaluación, la coeducación supone un proceso intencionado, y por lo tanto consciente, de intervención educativa, que persigue el desarrollo integral de las personas independientemente del sexo al que pertenezcan, y por tanto sin coartar capacidades dependiendo del género al que corresponden. Supone la revisión de las pautas sexistas de la sociedad y de las instituciones, especialmente las educativas, desde donde se construye y transmiten los estereotipos sexistas. Una educación para la igualdad conlleva situaciones reales de igualdad de oportunidades académicas, profesionales y sociales, de modo que nadie, por razón de sexo, parta con una situación de desventaja o tenga que superar mayores dificultades para conseguir sus objetivos (SUBERVIOLA, 2010). Sin embargo, no se puede limitar la coeducación a una pura igualación de las condiciones de partida, supone la aceptación del propio sexo y la asunción social de su identidad, de manera que, cada individuo desde un autoconcepto y estima positiva, pueda construir su identidad social. Desde este paradigma, la educación de la igualdad debe propiciar la comunicación entre individuos de ambos sexos desde el respeto mutuo, debe fomentar el conocimiento de las particularidades, en la aceptación de convivencia, en el diálogo creativo y en la superación de los sesgos y estereotipos sexistas (SÁNCHEZ-DELGADO, 2009; SÁNCHEZ & RIZOS, 1992).

Al igual que en ocasiones se produce una confusión entre los términos educación mixta y coeducación, en otras muchas, la educación para la igualdad no ha sido entendida en su globalidad. Se

ha visto contaminada por mitos y errores como los siguientes: (CERVIÑO, 2007; GARCÍA-MESEGUER, 1994; SUBERVIOLA & GOICOECHEA, 2010)

- 1) No se trata únicamente de mezclar a hombres y mujeres puesto que esto no garantiza que las acciones que se desarrollan en ella no estén mediadas por el género;
- 2) No es intentar que las niñas y los niños hagan las mismas actividades. No significa que las mujeres tengan que llegar a las mismas cotas alcanzadas por los hombres, sino contar con las aportaciones de ambos sexos.
- 3) No se debe entender la coeducación como una medida paliativa hacia las niñas, poniendo a los niños como el modelo;
- 4) No se trata de hacer grupos mixtos para todo. El hecho de que obligatoriamente los grupos deban estar integrados por alumnas y alumnos en igual medida, en todas las situaciones y con todas las metodologías, lejos de favorecer la igualdad, puede perpetuar los estereotipos;
- 5) No es únicamente introducir los símbolos o/a o @ en los textos. El lenguaje no sexista es mucho más, no se limita a un par de signos, es un condicionante para la apertura de la idea de igualdad puesto que, la estructura masculinizada del idioma provocaba una ocultación sistemática de las mujeres y lo que con ellas se relacionan, además de producir “*una especie de masculinización en el cuadro de clavijas de la Mente y sesgan, por rutina de reflejos, nuestra forma de captar el mundo*” (GARCÍA-MESEGUER, 1994: 29);
- 6) No es una realidad trasnochada, una reivindicación ya conseguida. Es evidente que se han producido avances en la educación femenina en las últimas décadas pero esto no significa que el camino esté recorrido, que la igualdad entre hombres y mujeres sea efectiva.

Todas estas malas interpretaciones sobre la educación orientada a la igualdad visualizan el desconocimiento que, en ocasiones existe, en lo referente al concepto coeducación. Esto conlleva que, en muchos casos, pueden llevar a realizar prácticas educativas bajo este epígrafe que no son tales. La educación debe desarrollar planes para la igualdad basándose en los siguientes principios:

- 1) *Visibilidad* – Mostrar las diferencias entre sexos, para facilitar el reconocimiento de las desigualdades y discriminaciones producidas por éstas. Se debe visibilizar a las mujeres a través de su contribución al desarrollo de las sociedades, a partir de un uso no discriminatorio del lenguaje, de la reflexión sobre las injusticias existentes por cuestión de género y la pervivencia de papeles sociales discriminatorios en función de sexo
- 2) *Transversalidad* – Los principios de igualdad entre hombres y mujeres deben estar presentes en el conjunto de acciones políticas de las administraciones y centros educativos, de modo que se dé un enfoque transversal con respecto a la inclusión de la perspectiva de género en el global de las actuaciones que afecten directa o indirectamente a la comunidad.
- 3) *Inclusión* – Las medidas y actuaciones pedagógicas deben dirigirse al conjunto de la comunidad educativa. La educación en igualdad requiere una intervención en ambos sexos con el fin de corregir las desigualdades producidas por los papeles tradicionales estipulados por razón de género, orientada a conciliar intereses y crear relaciones de género más igualitarias (BOJA, 2005, nº 227).

Teniendo presentes los principios anteriores, la coeducación debe ser integrada en cada una de las etapas educativas, procurando su adecuación a las características psicopedagógicas de alumnos y alumnas a las que se dirige y al proyecto y particularidades de cada centro. Debe ser introducido en el currículo educativo como un continuo, como un valor transversal que esté presente en todas las áreas y a lo largo de todas las etapas, modelos y niveles educativos y no, como algo concreto o anecdótico que se circunscriba únicamente al área de Educación para la Ciudadanía. Se debe intervenir desde el plano escolar, en un proceso de análisis y redefinición de los modelos curriculares que configuran los arquetipos de hombre y mujer (SÁNCHEZ & RIZOS, 1992).

La coeducación debe suponer un planteamiento y replanteamiento de la totalidad de los elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje: desde las finalidades globales a los



objetivos más específicos; desde las competencias básicas al diseño de unidades didácticas; desde la organización del centro a las relaciones personales con el conjunto de la comunidad educativa; desde las orientaciones metodológicas generales al planteamiento de actividades concretas; etc.

En el desarrollo de estos objetivos coeducativos se debe implicar a la totalidad de los miembros de la Comunidad Educativa; profesorado, alumnado y familias que deben crear un proyecto de Centro en el que se despliegue un programa pedagógico que contemple aspectos como:

- 1) Evitar aquellas actividades, planteamientos o expresiones que permitan o favorezcan la discriminación sexista;
- 2) Proporcionar el desarrollo personal, equilibrado y cooperativo de toda la Comunidad Educativa, sin realizar diferenciaciones ni otorgar ciertas funciones guiados por estereotipos sexuales;
- 3) Prevenir formas sexistas del lenguaje ya que esto supone una exclusión sistemática del 50% de la población;
- 4) Conocer y analizar las interacciones que se producen en el aula, evitando dejarse llevar por prejuicios que etiquetan a hombres y mujeres con diferentes actitudes o comportamientos.
- 5) Visibilizar las importantes contribuciones que las mujeres han tenido en la historia y la sociedad.
- 6) Analizar, revisar y seleccionar aquellos materiales didácticos que contribuyan a la eliminación de estereotipos de género, evitando los que presenten sesgos sexistas, que muestren determinados arquetipos o, que no ofrezcan una imagen realista de la multiplicidad y variación de actividades realizadas por ambos sexos;
- 7) El Sistema Educativo y, los docentes como principal herramienta humana del mismo, deben concienciarse y prevenir la transmisión de los mensajes presentes en el currículo oculto, solventando aquellos que sean contrarios o impidan un desarrollo igualitario.

Para concluir quiero destacar la idea de que la escuela como formadora de actitudes de niños y niñas, es la plataforma ideal para la superación de los pre-juicios sexistas y el avance hacia la igualdad. En este cometido, como en muchos de los importantes cambios sociales, la educación y los centros educativos se convierten en instituciones relevantes para alcanzar dicho objetivo. La escuela debe llevar a cabo acciones como: revisar el sistema de valores y actitudes que transmite, analizar las discriminaciones históricas por razón de sexo, modificar los contenidos educativos evitando los estereotipos y la invisibilidad de las mujeres. Debe equiparar en importancia las actividades tradicionalmente desarrolladas por mujeres con las labores de tradición masculina. Tiene la obligación de ser compensadora de desigualdades, transformadora de una realidad que todavía arrastra la herencia social en la que se mantiene el papel subsidiario para las mujeres. El Sistema Educativo no debe identificar a las alumnas como un colectivo minoritario en el que se debe desarrollar un tratamiento a la diversidad, sino como la legítima atención a la mitad de la población. Debe formar hombres y mujeres libres y autónomas, tanto para lograr la igualdad en el mundo laboral, impidiendo y previniendo el techo de cristal, como para desarrollar y exigir una corresponsabilidad en la vida familiar. Actualmente y, con la permisividad de actuación que nos otorga los cambios educativos, los docentes, partiendo de la concienciación de la injusta diferencia existente por cuestiones de género, debemos valernos del poder que tenemos como principal herramienta educativa, con objeto de integrar los aspectos coeducativos como un continuo en el currículo, de modo que sean incluidos en la totalidad de las áreas y en las diferentes etapas y modalidades educativas. El profesorado tiene el derecho y la obligación de denunciar las malas prácticas educativas que impidan avanzar en la equidad. No podemos pretender que el alumnado se forme en la igualdad y el respeto mutuo entre sexos si únicamente son alfabetizados al respecto de forma esporádica y en una única área temática. Los y las docentes debemos tener presentes los aspectos anteriormente expuestos sobre la educación igualitaria de forma que trabajemos incorporando en las aulas un lenguaje no-sexista, evitando comentarios y ejemplificaciones que fomenten los estereotipos sexuales, seleccionando materiales didácticos que eviten sesgos sexistas y otras prácticas coeducativas a las que en apartados anteriores se ha hecho referencia. En definitiva, la totalidad del sistema educativo y las profesoras y profesores, en la medida que nos compete, debemos desenmascarar los mensajes presentes en el currículo oculto solventando aquellos que impidan un desarrollo igualitario.

## Referencias bibliográficas

- ASIÁN, R. & RODRÍGUEZ, V. (2011). “La conciliación laboral, familiar y personal entre el personal de administración y servicios de la Universidad de Sevilla”. En *III Congreso Universitario nacional “Investigación y género”* (comp.). Sevilla: Universidad de Sevilla, 100–117.
- BALLARÍN, P., GALLAGO, M.T & MARTÍNEZ, I. (1995). *Los estudios de las mujeres en las universidades españolas (1975–1991). Libro Blanco*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales–Instituto de la Mujer.
- BALLARIN, P. (2004). “Género y políticas educativas”. *XXI Revista de Educación*, 6, 35–42.
- BALLARÍN, P. (2005). “El techo de cristal de los estudios de las mujeres”. *Crítica*, 923, 53–56.
- BOIX, M. (n.d). “La educación de las niñas, una lucha histórica”. *Educación para la solidaridad y la ciudadanía en un mundo social*. Consultado el 3 de junio de 2010 en [http://www.educacionenvalores.org/article.php?id\\_article=186](http://www.educacionenvalores.org/article.php?id_article=186).
- CAPEL, R.M. (1986). *El trabajo y la Educación de la mujer en España (1900–1930)*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- CERVIÑO, M.J. (2007). *¿Qué es coeducación?* Madrid: CEAPA.
- DEL AMO, M.C. (2009). “La educación de las mujeres en España: de la amiga a la Universidad”. *CEE Participación Educativa*, 11, 8–22.
- DOERINGER, P.B. & PIORE, M.J. (1985). *Mercados internos de trabajo y análisis laboral*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (*Internal labor markets and manpower analysis*. D.C Heath & Company, 1971).
- FLECHA, C. (1996). *Las primeras universitarias en España, 1872–1910*. Madrid: Narcea.
- GARCÍA-ARACIL, A. (2007). “Gender earnings homing young European Higher Education Graduates”. *Higher Education*, 53, 431–455.
- GARCÍA-MESEGUER, A. (1994). *¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical*. Barcelona: Paidós.
- GUTIÉRREZ-ESTEBEN, P. (2006). “Propuesta de inclusión de contenidos sobre reparto de tareas en el hogar en la Formación Inicial del Profesorado”. En A. GIL-GÓMEZ (Edit.), *II Congreso Estatal de la Fundación Isonomía para la Igualdad de Oportunidades (FIIO) sobre igualdad entre mujeres y hombres: Mujeres jóvenes: ¿Los nuevos feminismos?* Castellón de la Plana: Fundación Isonomía para la Igualdad de Oportunidades–Universitat Jaume I, 225–230.
- GUTIÉRREZ-ESTEBEN, P. (2010). “Situaciones laborales y personales de las maestras...hoy ¿y mañana?” *En I Congreso. Reinventar la formación docente. El desarrollo profesional de las mujeres enseñantes* (Comp.). Málaga: Universidad de Málaga, 63–76.
- HIDALGO, A., PÉREZ, S. & CADERÓN, M.J. (2007). *La discriminación laboral de la mujer: una década a examen*. Madrid: Ministerio de Igualdad.
- LARRAÑAGA, M. (2009). “Una oportunidad para impulsar cambios”. *Revista Emakunde*, 72, 10–14. Consultada el 16 de Noviembre de 2010 en [http://www.emakunde.euskadi.net/u72publicac/es/contenidos/informacion/sen\\_revista/es\\_emakunde/adjuntos/Emakunde77.pdf](http://www.emakunde.euskadi.net/u72publicac/es/contenidos/informacion/sen_revista/es_emakunde/adjuntos/Emakunde77.pdf)
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, *General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa*. Boletín Oficial del Estado. BOE, nº 187 de 6 de Agosto, 1970.
- LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, *reguladora del Derecho a la Educación*. Boletín Oficial del Estado. BOE nº 159 de 4 de julio 1985.
- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, *de Ordenación General del Sistema Educativo de España*. Boletín Oficial del Estado. BOE, nº 238 de 4 de octubre 1990.
- LEY ORGÁNICA 10/2002 de 23 de diciembre, *de Calidad Educativa de la Educación*. Boletín Oficial del Estado. BOE, nº 307 de 24 de diciembre 2002.

- LEY ORGÁNICA 2/2006 de 3 de mayo, *de Educación*. Boletín Oficial del Estado. BOE, nº 106 de 4 de Mayo, 2006.
- LÓPEZ-SÁEZ, M. (1995). *La elección de una carrera típicamente femenina o masculina. Desde una perspectiva psicosocial. La influencia del género*. Madrid: MEC/CIDE.
- LÓPEZ-SABATER, M. (1999). *La mujer en la actividad pública. El acceso a cargos políticos y directivos en la empresa y en la institución*. Murcia: Universidad de Granada.
- OLALLA, M., MORELLÓ, A. y ÁLVAREZ, C. (2009). “Efectos de la crisis actual en las mujeres trabajadoras de Cataluña y el resto del estado”. Consultado el 10 de Noviembre de 2010 en <http://luchainternacionalista.org/>.
- ORDEN MINISTERIAL, de 9 de Septiembre de 1937. Boletín de Educación de Octubre de 1937, nº5. Castellón. Consultado en 25 de Octubre de 2011 en [http://repositori.uji.es/jspui/bitstream/10234/28386/2/boletin\\_de\\_educacion\\_n%C2%BA5.pdf](http://repositori.uji.es/jspui/bitstream/10234/28386/2/boletin_de_educacion_n%C2%BA5.pdf)
- POSTIGO, M. (2006). *Género e igualdad de oportunidades. La teoría feminista y sus implicaciones ético-políticas*. Tesis inédita. Universidad de Málaga.
- PLAN NACIONAL DE IGUALDAD ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN EDUCACIÓN. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía BOJA, nº 227 de 21 de Noviembre de 2005.
- REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se *establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria*. Boletín Oficial del estado. BOE, nº 293 de 8 de diciembre 2006.
- ROUSSEAU, J.J. (1762). *Emilio o la Educación*. (Trad. R. Viñas, 2000). Madrid: elalept.com. Consultado el 15 de Noviembre de 2010 en <http://www.unsl.edu.ar/librosgratis/gratis/emilio.pdf>
- SÁNCHEZ-DELGADO, A.B. (2009). “La coeducación”. *Innovación y experiencias educativas*, 16. Consultado el 14 de octubre de 2010 en [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_ense/revista/pdf/Numero16/ANA%20BELEN\\_SANCHEZ\\_2.pdf](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero16/ANA%20BELEN_SANCHEZ_2.pdf)
- SÁNCHEZ, J.L & RIZOS, R. (1992). *Coeducación en temas transversales del currículum*, 2. Junta de Andalucía: Consejería de Educación y Ciencia. (Colección de Materiales Curriculares para la Educación Primaria).
- SCALON, G. (1982). “Revolución burguesa e instrucción femenina. Nuevas perspectivas sobre la mujer”. *II Jornadas de investigación interdisciplinaria*. Madrid: Universidad Autónoma.
- SIMÓN, M.E. (2008). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Madrid: Narcea.
- SUBERVIOLA, I. (2010). “Coeducación: De Antonia Arribas hasta nuestros días”. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2 (15). Consultado el 16 de Noviembre de 2010 en <http://www.eumed.net/rev/ced/15/iso.htm>
- SUBERVIOLA, I & GOICOECHEA, M.A. (2010). “Necesidad de introducir la coeducación en la formación inicial del profesorado”. En *I Congreso. Reinventar la formación docente. El desarrollo profesional de las mujeres enseñantes* (Comp.). Málaga: Universidad de Málaga, 46–62.
- SUBIRATS, M. (1994). “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49–78.



## Tomando el pulso a la perspectiva de género: un estudio de caso en una institución universitaria de formación de profesorado de educación física

María PRAT GRAU

Anne FLINTOFF

Correspondencia:

María Prat Grau

Correo electrónico:  
maria.prat@uab.cat

Telefonos:  
(34) 93.581.31.93  
Fax (34) 93.581.32.99

Dirección postal:  
Departament d'Expressió Musical,  
Plàstica i Corporal  
Facultat de Ciències de l'Educació  
Edifici G6  
UAB  
08193 Bellaterra  
(Cerdanyola del Vallès)

Recibido: 09/01/2012  
Aceptado: 23/04/2012

### RESUMEN

Esta investigación tiene como principal objetivo explorar cómo se aborda la perspectiva de género en la formación de profesorado de Educación Física de una institución universitaria. Las políticas de igualdad en el contexto universitario europeo nos sitúan en el marco idóneo para revisar la cuestión de género en la formación del profesorado, ya que en muchas ocasiones se ha considerado como un aspecto marginal de los planes de estudio, y se ha relegado a una asignatura optativa. Así pues, se pretende *tomar el pulso* a la situación actual e indagar sobre las actitudes del profesorado hacia las cuestiones de género, a la vez que valorar su tratamiento pedagógico en la formación universitaria de los futuros profesionales de Educación Física.

**PALABRAS CLAVE:** *Educación física, Igualdad, Género, Formación inicial del profesorado, Actitudes del profesorado.*

### Taking the Pulse of Gender Equity: A Case Study of Physical Education Teacher Education

#### ABSTRACT

The main objective of this research is to explore an approach to the perspective of gender in Physical Education Teacher Education in a university institution. The politics of inequality in a European university context, place us in an ideal position to review the question of gender in teacher training since it has often been considered as a marginal factor in the degree course, relegating it to an optional subject. We therefore aim to *take the pulse* of the current situation and look more closely into the significance and the pedagogical treatment of gender in training future professionals in physical education during their university education.

**KEY WORDS:** *Physical Education, Equality, Gender, Teachers attitudes.*

Estudio realizado con ayuda de la beca para estancias de investigación fuera de Cataluña (BE) de la Agencia de Gestión de Ayudas Universitarias y de Investigación (AGAUR).

## Introducción

En los últimos años ha proliferado una extensa literatura sobre género en educación física (EF) y deporte. Paralelamente, con la creación de los nuevos títulos de grado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la implementación de un marco legal propicio para la inclusión de políticas de igualdad en todos los ámbitos, especialmente en el ámbito universitario, se constata que estamos en el momento idóneo para revisar cómo se introduce la perspectiva de género en la formación de profesorado de Educación Física (FPEF). Actualmente, esta temática tiene todavía escasa presencia en los planes de estudio de los futuros maestros, considerándose una cuestión marginal, que a menudo se incorpora en la formación del profesorado como una asignatura optativa o, de forma anecdótica, simplemente para cumplir con los requisitos académicos establecidos por la Administración. Así pues, el nuevo escenario nos sugiere conocer y analizar la situación en otros países con experiencias previas sobre la temática.

La investigación que se presenta se basa en un estudio de caso de formación del profesorado de Educación Física (PETE, *Physical Education Teacher Education*) en una institución de educación superior del norte de Inglaterra. El estudio se centra en el análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas administradas al profesorado implicado en el curso en cuestión. Mediante esta investigación se pretende, pues, tomar el pulso a la situación actual respecto a la temática de igualdad de género en ese centro universitario e indagar sobre el significado y la importancia de la igualdad de género en la formación de los futuros profesionales de Educación Física y su tratamiento pedagógico en la formación universitaria.

Para alcanzar este propósito se expone, en primer lugar, un resumen de estudios previos realizados sobre el tema, a continuación, se describe el contexto y el proceso de la investigación realizada, se muestran y se discuten los principales resultados del estudio y, para terminar, se concretan las conclusiones del mismo, y se adjuntan las referencias correspondientes.

## Estado de la cuestión

### MARCO EUROPEO Y POLÍTICAS DE IGUALDAD

El proceso de emancipación de la mujer ha constituido uno de los fenómenos sociales y culturales más importantes del siglo XX. En la última década, en el contexto europeo, las directrices sobre cuestiones de género y la atención a la diversidad han estado presentes en todas las esferas: políticas municipales, educativas, sociales, económicas y deportivas. Desde las Naciones Unidas y la Unión Europea se insta a los diferentes países integrantes a desarrollar leyes que garanticen la igualdad de oportunidades y eviten cualquier tipo de discriminación ya sea por cuestiones de sexo, género, raza o cultura.

Los esfuerzos institucionales para promover la igualdad de oportunidades también se han reflejado en *el ámbito educativo y universitario*. Con el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y en el diseño de los nuevos títulos de grado y posgrado se presenta una excelente oportunidad para incluir la perspectiva de género en la formación del profesorado de todos los títulos universitarios. En España, la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres integra el principio de igualdad y la perspectiva de género de las políticas públicas. La ley establece en el art.25 que en el ámbito de la educación superior las Administraciones públicas deben fomentar: a) La inclusión, en los *planes de estudio* en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres; b) La creación de posgrados específicos; c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia.

Así pues, según el nuevo marco normativo, las directrices de *los nuevos títulos de grado* instan a las universidades a la inclusión de temas vinculados a las cuestiones de género y de atención a la diversidad. En algunos países, como es el caso de España, la propuesta tiene carácter prescriptivo, mientras que en otros, como es el caso de Inglaterra, se limita a sugerirse como una recomendación, más que una obligación.

En este contexto, la *educación física* no ha quedado al margen de todos los cambios. Con el diseño de los nuevos títulos de grado y posgrado proporcionados por la Agencia Nacional de Evaluación

de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2005) surge la oportunidad de reflexionar sobre el perfil profesional de nuestros estudiantes, incorporar cambios importantes en la metodología de la enseñanza y organizar los estudios en relación con la adquisición de competencias. Para ello, todos los universitarios deberán adquirir un conjunto de competencias específicas de formación disciplinar y profesional y, otras, de carácter transversal, entre las que se incluye el *reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad*.

Por otra parte, si nos referimos al ámbito del deporte, podemos afirmar que se trata de un sector donde la igualdad todavía está lejos de alcanzarse, sobre todo en lo que concierne al concepto de *igualdad efectiva* entendida como:

*La igualdad entre hombres y mujeres es un principio jurídico universal reconocido en distintos textos internacionales sobre derechos humanos. Sin embargo, no han sido suficientes ni el pleno reconocimiento de la igualdad formal, conseguido en nuestro país a lo largo del s. XX, ni las directivas para la aplicación del principio de igualdad de trato en el acceso a bienes y servicios, como la actividad física y el deporte. Los datos nos indican que la igualdad formal –mediante la igualdad de acceso o la igualdad de trato–, no se ha convertido en una igualdad real o efectiva. Finalizando ya la primera década del s. XXI, los datos –cuantitativos y cualitativos– indican que aún queda mucho camino por recorrer. (CSD, 2009: 5).*

La realidad de España no es muy distinta a la de otros países europeos. Los datos sobre la participación deportiva de la población reflejan la influencia de los modelos tradicionales de género. Los niveles de participación, el tipo de actividades que practican, las motivaciones, los comportamientos de los chicos y de las chicas, etc. siguen marcados por las actitudes y valores que en cada sociedad se transmiten de forma cotidiana en función del sexo de la persona (PRAT, SOLER, VENTURA, & TIRADO, 2006).

Conscientes de la situación, en los últimos años se han ido desarrollando importantes acciones de sensibilización y estrategias de mejora para fomentar e impulsar la participación y la igualdad efectiva de la mujer en todas las facetas del deporte: escolar, recreativo, salud y deporte de alto rendimiento. Paralelamente, se ha incrementado de forma exponencial el número de conferencias, congresos o redes internacionales y nacionales para fomentar el debate y la promoción de políticas de igualdad y participación de la mujer en el deporte. Entre las más significativas cabe destacar la realización de conferencias mundiales sobre Mujer y Deporte en Brighton (UK, 1994); Windhoek (Namibia, 1998); Montreal (Canadá, 2002); Kumamoto (Japón, 2006) y Sidney (Australia, 2010) por parte de la *International Working Group on Women and Sport (IWG)*.

En este contexto, España recientemente ha diseñado también el Plan integral para la actividad física y el deporte (CSD, 2009) con acciones específicas desarrolladas en el *Área de Igualdad Efectiva entre Mujeres y Hombres*. Se trata de una propuesta acompañada de acciones concretas con las que se pretende «pasar de la teoría a la práctica. De convertir todas y cada una de las medidas recogidas en este documento en una realidad tangible, en acción concreta a desarrollar a todos los niveles». Situar la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres como uno de los cuatro pilares básicos del documento convierte a la propuesta en un auténtico reto a alcanzar en los próximos años.

Así pues, resumiendo, constatamos cómo la actual legislación sobre el tratamiento de las cuestiones de género en el escenario político, universitario, educativo y deportivo, constituye un marco ideal para plantearnos políticas de igualdad de manera efectiva, lo que significa *pasar a la acción* mediante propuestas concretas en los diferentes ámbitos y, muy especialmente, en el contexto universitario que es donde vamos a centrar el estudio.

#### GÉNERO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Los movimientos feministas han sido muy significativos en las últimas décadas en Europa, pero su presencia ha sido desigual en los distintos colectivos o ámbitos universitarios. Gaby Weiner (2000) analiza de forma crítica la presencia de la perspectiva de género en la formación del profesorado en el marco de la Unión Europea y se cuestiona cómo, en el ámbito educativo, caracterizado por una gran presencia de mujeres, el feminismo ha estado prácticamente ausente en la formación del profesorado. Una de las principales razones que Weiner argumenta es el denominado *miedo al feminismo*. Mientras que en otras disciplinas académicas se ha abordado el feminismo de forma habitual, en la formación del profesorado se ha tratado muy tímidamente. Según Weiner, el término *feminismo* tradicionalmente generaba cierto rechazo y, por ello, se substituyó por el de *género* que, a su vez, se fusionó con otras desigualdades como, por ejemplo, clase social, etnicidad, nacionalidad, sexualidad, etc.

Por otra parte, Weiner argumenta también que los temas de género tradicionalmente se han interpretado como ir en contra de lo masculino, o *anti-male*, y ello ha significado una forma de división (entre hombres y mujeres), a pesar de la evidente influencia de los factores de género en las aulas de la escuela y de la universidad.

Mientras que los estudios de Weiner se centran en el contexto de la formación del profesorado en general, si nos ubicamos en el ámbito específico de la educación física también encontramos algunas investigaciones sobre el tema. Emilia Fernández (1996), en España, con la implementación de la especialidad de Educación Física de Magisterio en el año 1992, realizó un estudio sobre la perspectiva de género en la titulación de Maestro Especialista en Educación Física. En su investigación, Fernández insistía en la necesidad de la formación del profesorado en temas de género, puesto que precisamente en el área de Educación Física y Deportiva los estereotipos sexistas estaban muy presentes. A su vez, la autora resaltaba como uno de los principales resultados del estudio la necesidad de incorporar en la formación del profesorado algunos contenidos y estrategias dirigidas fundamentalmente a tres ámbitos: aportar información y el conocimiento básico sobre las relaciones sexo/género en la actividad física y la educación física; modificar la representación actual de los estereotipos de género en la actividad física; y mejorar el autoconcepto de las mujeres en torno al ejercicio físico.

Por otra parte, Anne Flintoff en Inglaterra (1993b), también en la misma década, basó su investigación en el análisis de dos instituciones de formación inicial de profesorado de Educación Física. Ya en aquellos momentos, la formación del profesorado gestionada por el *Council for the Accreditation of Teacher Educator* (CATE) establecía que todos los cursos tenían que incluir algún tipo de atención a las cuestiones de género para la promoción de la igualdad de oportunidades. Sin embargo, a pesar de que muchas instituciones reconocían la necesidad de estar atentas a la cuestión de género, había pocas muestras de que ese trabajo se realizara de forma sistemática, ya que pocas titulaciones incluían módulos obligatorios sobre género (FLINTOFF, 1993b). Uno de los principales motivos argumentados por el profesorado era la falta de tiempo para alcanzar ese tipo de contenidos en los cursos de formación.

En su investigación, Flintoff analizó también cómo incluir las cuestiones de género en la formación del profesorado. El dilema se centraba sobre todo en impartir pequeños cursos específicos de carácter obligatorio sobre el tema, o bien, como ocurría en la mayoría de las instituciones, en utilizar el concepto de *permeabilidad* o *transversalidad* como uno de los métodos para incluir las cuestiones de género e igualdad. Según Flintoff, adoptando únicamente esa metodología –refiriéndose a la transversalidad–, la formación tiene muy pocas posibilidades de éxito. La autora reconocía que las instituciones que introducían el género o la raza como tema transversal, o interdisciplinar, como método apropiado para tratar los temas de igualdad, en realidad, se trataba de un método poco efectivo ya que significaba «*un camino hacia ninguna parte, una manera de evitar el tema de forma colectiva*» (FLINTOFF, 1993b: 188). Flintoff, además, insistía en considerar que los temas de igualdad debían tener mayor legitimidad y visibilidad en la formación inicial del profesorado. Las instituciones han de garantizar que los temas de género tengan carácter obligatorio para todo el alumnado y estén presentes de forma continuada en su formación. Para ello, la autora propone que su tratamiento no se reduzca únicamente a la realización de simples cursos o charlas de sensibilización (interesantes pero insuficientes), sino que se incluyan a lo largo de la formación académica. Según Flintoff, los estudiantes han de reconocer que hay un compromiso de la institución con los temas de igualdad. Además, en las conclusiones de su estudio propone modular su incorporación de forma progresiva, estructurar su evaluación y las correspondientes estrategias de aprendizaje. También sugiere dedicar especial atención a la planificación y coordinación con las escuelas, con el objetivo de que éstas se sientan implicadas y, a su vez, ofrezcan apoyo al profesorado de los centros educativos para luchar por la introducción de estos temas en sus propias instituciones.

#### GÉNERO Y ACTITUDES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Si queremos reflexionar sobre cómo se afronta la transmisión de valores y actitudes sobre el género en la escuela, es imprescindible analizar también las percepciones y actitudes del profesorado de los centros universitarios de formación del profesorado hacia los temas en cuestión. En este sentido, nos encontramos en el terreno de los comportamientos y actitudes del profesorado en su práctica cotidiana pero, muy especialmente, en el ámbito de la ideología, las creencias, los sentimientos y los valores que muchas veces no se manifiestan a través del currículo explícito, sino que forman parte del currículo oculto, a veces, de forma inconsciente y no intencionada.

El género, como tema de interés, encaja con la evolución de la forma de enseñar de cada persona y está mucho más presente a través del currículo oculto que en las cuestiones de desarrollo profesional. Esto no significa que el género no deba enseñarse, pero es más importante su interpretación e



integración de las experiencias que realizan los estudiantes a través de las instituciones, de la sociedad, de la cultura, del poder y de la autoridad en todas las formas (LAKER, GRAIG & LEA, 2003: 74).

El profesorado, además de actuar como transmisor de conocimientos, juega un papel importante en la producción, reproducción y transmisión de mensajes culturales. Será a través de las prácticas habituales y de las propias actitudes del profesorado la forma en que éstas se irán transmitiendo día a día y acabarán influenciando la manera de pensar y de actuar del alumnado. «*La manera como se enseña es tan importante como lo que se enseña*» (LAKER, GRAIG & LEA, 2003: 75). Por ello, la actitud del profesorado es fundamental en la reproducción o eliminación de estereotipos y en la propiciación de posibles cambios. A través de sus interacciones y sus discursos, el profesorado puede mantener, reproducir y perpetuar desigualdades o, por el contrario, proponer acciones dirigidas a su erradicación y a una educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos (FERNÁNDEZ, 1996).

Los estudios de Sheila Scraton (1995) y los de Anne Flintoff (1993; 1998) centrados en el género y en la formación del profesorado de EF en Inglaterra son un referente destacado sobre el tema. Flintoff, a finales de los años ochenta, influenciada sobre todo por las corrientes del feminismo radical de aquellos tiempos, se interesó por analizar la presencia de sexismo y homofobia en la educación física (y en el deporte). A través de un estudio etnográfico centrado en dos instituciones de formación inicial de profesorado de EF Flintoff describe situaciones y ejemplos en los que muestra cómo estudiantes, y también profesores, universitarios protagonizan situaciones de sexismo y homofobia a partir de conversaciones informales, incidentes, chistes, y bromas que aparecían con frecuencia y formaban parte del entorno habitual de las clases de Educación Física de ambas instituciones. Con sus numerosos y variados ejemplos, Flintoff describía cómo la naturaleza del sexismo y de la homofobia formaba parte del día a día de las instituciones analizadas.

Por otra parte, Flintoff también detectaba que gran parte del profesorado mostraba «*indiferencia y hostilidad*» hacia la posibilidad de introducir los temas de género en la formación del profesorado. Su investigación demostraba, a través de muchos ejemplos y escenarios, que existía gran resistencia y apatía por parte del profesorado hacia los temas de género. En su estudio, el profesorado consideraba que las cuestiones de género carecían de importancia en la carrera docente y poco personal académico mostraba interés hacia esos temas (FLINTOFF, 1994).

Más adelante, y desde una perspectiva postestructuralista, las aportaciones de Fiona Dowling (2006; 2008; 2011) en Noruega se orientan, sobre todo, en conocer cómo el profesorado desarrolla su identidad profesional en relación con las cuestiones de género, a partir de diversos estudios realizados en el contexto universitario de su país. Dowling analiza los discursos del profesorado de EF y concluye que el tema de género no forma parte de los intereses prioritarios de los profesionales de Educación Física. Según sus estudios, en Noruega, al igual que en otros países europeos, la FPEF fomenta un conocimiento profesional vinculado al conocimiento técnico-racional; en EF el *qué* y el *cómo* resultan mucho más importantes que el *porqué*. En este sentido, los temas de género también forman parte de un nivel secundario, ya que los discursos dominantes en EF giran alrededor del deporte, del ejercicio y de la salud, en conocer cómo mejorar su didáctica (qué habilidades y cómo mejorar su organización) más que interesarse por aspectos humanísticos y sociales (DOWLING, 2006; 2011).

Dowling aporta un nuevo enfoque del tema de género analizando el rol que juegan las emociones en la configuración de las desigualdades de género en la FPEF (DOWLING, 2008). Su estudio toma como referencia el concepto de geografías emocionales de Hargreaves, con el objetivo de explorar la forma en que se realiza la *transmisión de conocimiento* en el FPEF. Para ello, utiliza las lentes de género, igualdad de oportunidades y equidad. En particular, Dowling considera que hablar de género (*gender talk*) parece evocar fuertes reacciones emocionales por parte del profesorado, a menudo sentimientos negativos más que sentimientos positivos, mientras que al mismo tiempo la equidad de género parece permanecer en la periferia de la disciplina –refiriéndose a la EF–. En su estudio, Dowling pone ejemplos de un amplio rango de registros de emociones como risas, alegría, burlas, vergüenza, indiferencia, desdén y disgusto por parte de algunos de los profesores entrevistados.

También en la tendencia del feminismo posestructural, Emma Rich considera que a través de las relaciones y experiencias de las alumnas que estudian PEF se crea un discurso micropolítico de interacciones en el que las mujeres tienden a adoptar una *manera de sobrevivir* a partir de distintas identidades (RICH, 2001). Según Rich, las identidades profesionales están muy vinculadas a las convencionales concepciones de masculinidad y legitiman y contribuyen al reforzamiento de las desigualdades de género en educación. Los futuros profesores de Educación Física, cada uno de ellos como individuos, aportan sus propias vivencias, sus cualidades personales, historias complejas y un posicionamiento personal. Es importante entender a los profesores como personas en un sentido

holístico: personas con un pasado, presente y aspiraciones de futuro. Será, pues, a partir de la reflexión sobre las propias creencias, saberes y experiencias del alumnado cuando se cuestionarán los modelos hegemónicos y se buscarán alternativas y retos para posibles cambios.

## La investigación

La investigación realizada se centra en un estudio de caso de formación de profesorado de Educación Física en una institución de educación superior del norte de Inglaterra. El estudio se basa en el análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas administradas al profesorado implicado en la impartición de los distintos módulos de la formación inicial o título de grado *BA (Hons) Physical Education with QTS* (en España sería el equivalente al título de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte). El actual plan de estudios es de tres años de duración y se organiza a partir de ocho módulos, cada uno de los cuales contempla distintas asignaturas teórico-prácticas y tiene asignado un profesor o profesora responsable del mismo.

En el estudio que se presenta han participado dos investigadoras (y autoras de este artículo): una de ellas, de 49 años, profesora de Educación Física e investigadora senior procedente de Cataluña (España) y la otra, de 53 años, también investigadora senior procedente de una universidad de Inglaterra. Uno de los primeros requisitos del estudio fue solicitar el consentimiento de la Comisión Ética de la universidad donde se realizó la investigación y también la preparación de todo el protocolo necesario para preservar la confidencialidad del profesorado entrevistado. En total, se entrevistó a ocho personas, tres mujeres y cinco hombres. Previamente se preparó el guión de la entrevista y se envió personalmente a todo el profesorado implicado. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento previo, se transcribieron y, posteriormente, se enviaron a las personas entrevistadas para que las revisaran o las modificaran en caso de considerarlo oportuno.

Para preservar la intimidad y confidencialidad del estudio, en este artículo se ha procedido a cambiar el nombre de todas las personas implicadas en el mismo, utilizando pseudónimos, así como también se ha modificado el nombre de la institución. De esta manera, en el artículo, para referirnos a la institución, a partir de ahora nos referiremos a Hanfields University.

Hanfields University es un centro de formación de profesorado de Educación Física que cuenta con una larga trayectoria docente e investigadora. El perfil del profesorado lo constituyen tres mujeres y cinco hombres. Todos ellos imparten docencia en módulos teóricos y actividades prácticas. Caroline es la profesora responsable del módulo de Sociología en el que se tratan contenidos sobre diversidad, entre los que se incluye el tema de género. El módulo se concreta en tres asignaturas que se imparten a lo largo de los tres años de formación, por lo que ocupan un espacio importante en el plan de estudios de los futuros especialistas de EF.

A partir de la información obtenida de las entrevistas y de la documentación del centro, se procedió al análisis de contenido y a la correspondiente discusión de los resultados.

## Resultados y discusión

ES UN TEMA MUY IMPORTANTE PERO «SUPERADO»

La mayor parte de las personas entrevistadas en Hanfields coinciden en reconocer que el tema de género «*es muy importante*» en la formación del profesorado de EF. Según el profesorado entrevistado, se trata de un tema que en la actualidad prácticamente «*no genera problema alguno*». Por otra parte, se considera que en Hanfields el tema se aborda de forma completa y correcta. Sin embargo, Caroline, la responsable del módulo en el que se incluye el tema de género, considera que éste ha dejado de ser importante por una gran parte del profesorado universitario, especialmente si lo comparamos con épocas anteriores.

*«La mayoría considera que el tema está superado. El profesorado simplemente asume que ya se tienen los mismos derechos, porque esa es su experiencia inmediata. No asume necesariamente la posibilidad de que puedan existir injusticias [...]. Según parece –añade de forma irónica– todo el mundo tiene acceso a la práctica, incluso algunos profesores remarcan el gran aumento del número de niñas que juegan a rugby o fútbol» (Caroline).*

Según Caroline, mucha gente desvaloriza el tema por considerar que ya no hace falta, o por ser algo que en el pasado fue necesario pero actualmente ya no lo es. Además, no es Caroline la única que considera que el tema no está resuelto. Dave reconoce que todavía queda mucho por hacer y mejorar.

*«Bueno, creo que las cosas han mejorado mucho si comparamos la época de mi juventud, hace casi 30 años, con la época actual, pero creo que es importante tener en cuenta dónde estábamos y dónde estamos ahora, y que la investigación valore si realmente hemos mejorado en cuanto a las cuestiones de equidad de género. Sin embargo, los estudiantes también tienen que ser conscientes, porque todavía existen desigualdades de género en la sociedad y en la EF» (Dave).*

Las opiniones de estos profesores coinciden con una de las conclusiones más importantes del Informe del Instituto de la Mujer del año 2004, en las que consideraban que uno de los mayores problemas de la formación del profesorado fue precisamente *«pensar que no es necesario actuar en los centros educativos porque consideran que la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres es un hecho superado»* (ANGUITA & TORREGO, 2009: 20).

Sophie reconoce que se han producido cambios importantes en los temas de género, pero admite que queda mucho por hacer ya que *«en muchas de las escuelas hay cosas que todavía siguen igual que hace veinte años»*. Por otra parte, Bob, uno de los profesores entrevistados, a pesar de aceptar formar parte de la investigación de forma voluntaria, muestra cierto rechazo o incomodidad al inicio de la entrevista. Cuando se le pregunta sobre la importancia del tema, responde con cierto desdén: *«¿qué quieres decir con igualdad de género? este tema no es un tema problemático, ni siquiera es un problema»*. El profesor adopta una actitud defensiva y de forma desafiante añade:

*«Yo no tengo ningún problema de género en lo que hago. Podría enterrar mi cabeza en la arena si hay ciertas cosas que quizás debería impartir en mis clases o deberían llamar mi atención, pero no me consta que estas interesen a los estudiantes. Los alumnos nunca preguntan por temas de igualdad» (Bob).*

Bob insiste en que ni siquiera los alumnos se «quejan» o preguntan sobre el tema de género. Craig opina prácticamente lo mismo:

*«Para ser sincero, muy pocos alumnos, y en pocas situaciones, se quejan demasiado sobre alguna desigualdad de género».*

Weiner (2000), Flintoff, (1993b) y Dowling (2008) en distintos artículos previos se refieren a ciertos sentimientos de rechazo e incomodidad de algunos profesores hacia los temas de género. Dowling, por su parte, considera que para entender las relaciones de género resulta inevitable considerarlas como algo vinculado no únicamente a la racionalidad sino también a los sentimientos y emociones. En su estudio expone cómo identifica también que para algunos profesores hablar de género les produzca sentimientos *negativos*, coincidiendo con los sentimientos de *rechazo* y de *hostilidad* descritos por Weiner y Flintoff, respectivamente, en estudios anteriores. Los ejemplos expuestos demuestran que en algunos profesores de Hanfields todavía persisten este tipo de sentimientos.

#### IGUALDAD DE ACCESO Y DE OPORTUNIDADES

Una parte importante del profesorado de Educación Física percibe las cuestiones de género en términos de igualdad de acceso y de oportunidades. Algunos de los comentarios siguientes son prueba de ello:

*«Para el curso tratamos de asegurarnos de reclutar de forma equitativa, por lo que nos estamos asegurando de que tenemos un número similar de candidatos hombres y mujeres en el campo» (Bob).*

*«En términos de equidad de género, en los módulos que imparto siempre intento ofrecer igualdad de oportunidades a hombres y mujeres para participar lo más plenamente posible [...]. Además proporcionamos a los estudiantes una amplia gama de actividades» (Liz).*

A través de los ejemplos anteriores, se refleja una idea reduccionista del concepto de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Gran parte de los comentarios aportados asimilan la igualdad de género con la igualdad de acceso a la institución o al curso de grado, o con la posibilidad de ofrecer un amplio rango de actividades al alumnado. Con ello, parece suficiente.

*«Tenemos un número muy bajo de minorías étnicas y negros, por ejemplo, en términos de inclusión. La división de género es, aproximadamente, de un 50 %, todos los módulos se enseñan mixtos y, en general, no tenemos ningún problema de género en la enseñanza del grado» (John).*

Alcanzar la igualdad de oportunidades y de acceso ha sido una de las prioridades de lo que se ha reconocido en las teorías feministas como el *feminismo liberal*. Estas teorías, en el ámbito de la educación física y del deporte se han traducido por la preocupación por entender o interpretar el porqué de la diferenciación de actividades *masculinas o femeninas*, por analizar cómo se produce el proceso de socialización hacia determinadas actividades, y por reconocer la presencia de estereotipos y las principales barreras que impiden la igualdad. En Hanfields, vemos que existe preocupación por las cuotas de participación en los estudios y se reconocen desigualdades en términos de participación, de acceso, etc. Sin embargo, Flintoff & Scraton (2005), entre otras personas, argumentan que reconocer o identificar las diferencias es importante pero no suficiente. Las relaciones de género son de gran complejidad, por ello, un paso importante es el de identificar las desigualdades, pero es necesario buscar y analizar sus causas para poder hacer propuestas. En el contexto analizado, vemos que algunos profesores del centro admiten que ni siquiera *«han pensado mucho en el tema»* (Sophie).

#### ES EL MÓDULO DE CAROLINE; NO ES MI MÓDULO

En general, todo el profesorado admite que la perspectiva de género es un tema muy importante –en teoría–. Sin embargo, cuando se pretende profundizar algo más sobre la cuestión, algunos profesores se muestran a la defensiva y aluden que *«no es su tema»*, o que en realidad *«es el tema de Caroline»* ya que ella es la persona responsable del mismo y es *«una gran experta en género y diversidad»*:

*«Creo que otras personas pueden hablar mejor que yo del tema –refiriéndose a Caroline, la experta o responsable de la igualdad de género–» (Craig).*

*«En Hanfields introducimos un módulo específico donde precisamente se desarrolla este tema. Sin embargo, nunca he mirado lo que se imparte en el puesto de otras personas de la Universidad. Me consta que Caroline trata el tema» (Robert).*

*«Según mi conocimiento, la mayoría de los temas de género se imparten de forma específica por parte de Caroline» (Liz).*

A través de los comentarios anteriores podemos apreciar que, a pesar de manifestar que se trata de un tema importante –respuesta políticamente correcta–, el profesorado lo considera como algo ajeno a su responsabilidad. En cierta medida, el desconocimiento del contenido del módulo y las respuestas anteriores demuestran el poco interés hacia el mismo y también cierta falta de profesionalismo por lo que respecta al trabajo en equipo del profesorado de la Facultad, ya que se supone que el profesorado debería trabajar de forma coordinada para alcanzar la adquisición de competencias –o estándares– deseados. Si comparamos la situación actual con algunos de los ejemplos del estudio de Flintoff, realizado hace casi tres décadas, vemos que las actitudes del profesorado hacia los temas de género han cambiado muy poco:

*«Con los ejemplos del estudio se demostraba resistencia y apatía por parte del profesorado hacia los temas de género, pero sería un error pensar que esta fuera una característica de todos los miembros del profesorado [...]. Sin embargo, pocos de ellos trabajan para alcanzar temas de igualdad en su trabajo personal» (FLINTOFF, 1993b: 189).*

Así pues, podemos afirmar que continúa existiendo una falta de interés y apatía hacia los temas de género. Afortunadamente, en Hanfields existe un módulo donde se incorporan los aspectos básicos relacionados con la igualdad de género, mientras que en los centros analizados por Flintoff, en aquellos momentos, no existía un módulo específico para ello.

#### HAY TEMAS MÁS IMPORTANTES QUE EL GÉNERO

Actualmente, los temas de género se perciben como menos importantes, especialmente si los comparamos con otros aspectos relacionados con la diversidad en su sentido más amplio. Los profesores muestran mayor preocupación por incorporar en sus módulos aspectos relacionados con las necesidades educativas especiales o con la multiculturalidad.

*«En el diseño de los planes de estudio estamos intentando poner atención en torno a la etnicidad, porque es una cuestión que preocupa a los padres. Los temas étnicos y*

*raciales son aspectos muy importantes para mí, y tenemos que asegurarnos de que están presentes en el plan de estudios. Así que para mí, el origen étnico es mucho más importante que los temas de género» (Bob).*

El incremento de la multiculturalidad en las aulas reclama mayor atención por parte del profesorado de los centros educativos. Por ello, algunos profesores universitarios consideran que uno de los principales focos de atención debería ser la multiculturalidad, la etnicidad y la religión.

*«Hacemos mucho en torno a la inclusión y en torno a las necesidades educativas especiales, pero también hemos de mirar a las minorías étnicas y sus experiencias [...]. Supongo que tradicionalmente lo más importante era la cuestión de género, pero creo que debido a la sociedad multicultural en que vivimos, a cómo la sociedad se desarrolla, necesitamos mirar de forma más general a lo que está repercutiendo en las experiencias de los alumnos dentro del entorno escolar, y reconocer que puede ser que sea de género, pero también podría ser su origen étnico» (Liz).*

Según parece, aspectos como la etnicidad y la religión han desplazado los temas de género, que en años anteriores ocupaban una parte importante del plan de estudios. Además, la mayor parte del profesorado se siente más cómodo hablando de diversidad en un sentido amplio, de manera que ya no se considera necesario focalizar los temas de género de forma específica.

*«Sí, sí, creo que necesitamos, probablemente, focalizar más la atención en temas de diversidad en general. Esto no significa que el enfoque de género sea menos importante, significa que ahora, todo es un problema. [...] tenemos las cuestiones culturales en las aulas: el 45 % de los niños de Londres pertenecen a minorías étnicas, y la escuela es muy grande. Fui a una conferencia el otro día, donde casi la mitad de los temas se centraban en este aspecto» (John).*

Caroline piensa justamente todo lo contrario y advierte que agrupar todos los temas bajo el paraguas de la diversidad o la inclusión es un gran riesgo:

*«Creo que si se agrupan bajo el término general paraguas de la inclusión, es muy fácil que algunas de estas cuestiones tiendan a desaparecer. Eso es lo que creo que sucedió en el currículo de 2000 cuando se introdujo la inclusión y todo el mundo se centró en las necesidades educativas especiales. [...] A pesar de lo que se dijo en el documento, es necesario centrarse en la equidad de género, agrupar posibles estrategias, eliminar los estereotipos de género, [...] creo que tenemos que hacer todas estas cosas, pero no creo que la gente piense como yo. Así pues, creo que si se incluye todo junto, estamos en peligro de no tenerlo presente. En educación física es muy fácil no tener en cuenta qué clase de impacto tiene (el género) en la experiencia de un niño» (Caroline).*

La diversidad cultural o las necesidades educativas especiales se consideran temas mucho más conflictivos en los centros escolares y, según parece, la diversidad o la etnicidad se han convertido en una de las principales preocupaciones del grupo de profesores de la Universidad, mientras que los temas relacionados con la igualdad de género pasan a un segundo término.

#### LA IGUALDAD DE GÉNERO «ES CRUCIAL»

Según las reflexiones anteriores, la igualdad de género se percibe a primera vista como interesante para la formación de los futuros profesionales de EF pero, en realidad, cuando se profundiza en el tema, se detecta muy poca implicación y poco interés por parte del profesorado, ya que la mayoría considera que hay otros aspectos más importantes que las cuestiones de género. Por otra parte, también hemos constatado cómo la igualdad de género se identifica con la igualdad de oportunidades o de acceso a la práctica y, en este sentido, gran parte del profesorado considera que el tema ya está resuelto porque, en general, en la sociedad «todo el mundo tiene acceso», desde la perspectiva del género. Esta realidad se percibe con preocupación por parte de Caroline, líder del módulo donde se imparten los contenidos de género.

Caroline es consciente de que una gran parte del profesorado (sus compañeros) de Hanfields prefiere orientar sus esfuerzos en otras cuestiones y no muestra demasiado interés por los temas de género, apunta que precisamente hoy es mucho más importante hablar de género que en anteriores épocas. Sus motivos son:

*«Es absolutamente fundamental y sigue siendo crucial. Es todavía mucho más importante hoy que en el pasado. Todavía no estamos involucrando a los niños por igual, a través de los propios prejuicios todavía estamos ofreciendo desventajas a los niños sobre lo que pueden hacer, lo que no pueden hacer, o lo que deben hacer [...], y que a pesar de que hemos tenido estos veinte años de liberalismo y de igualdad de oportunidades, y de política que respalda la inclusión, no importa, no ha cambiado nada, por lo que a mí respecta. Se deberían haber hecho muchos cambios, pero no es así» (Caroline).*

En realidad, cuando se le pregunta a Caroline si la situación ha mejorado en los últimos años responde con rotundidad: *«No, yo no lo creo. De hecho, creo que es probablemente mucho peor»*. Según la profesora, mucho peor porque en épocas anteriores existía un movimiento feminista muy importante en todo el mundo, mientras que en la actualidad el feminismo tiene escasa presencia entre los más jóvenes y eso es realmente preocupante.

#### PERCEPCIONES SOBRE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Todos los profesores que impartían docencia en la titulación de Educación Física de Hanfields desarrollaban módulos de contenido teórico y también de carácter práctico. En la entrevista se les preguntaba sobre su propia experiencia personal, sus vivencias y sus percepciones. A continuación, se analizan algunos aspectos significativos de los resultados de las entrevistas y los documentos (programas, guías de los módulos, etc.) analizados.

#### LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL MÓDULO DE CAROLINE

Efectivamente, la opinión mayoritaria del profesorado de Hanfields es la de considerar que en cuestiones de género *«lo hacemos muy bien»* porque en el centro se dedica especial atención a los temas de diversidad en un módulo específico de la formación. De esta manera, el tema de género se encuentra explícitamente desarrollado a través de uno de los módulos obligatorios de la titulación. Las propuestas de contenidos, recursos, metodologías y propuestas de evaluación quedan claramente definidas y secuenciadas a través de los tres cursos que imparte fundamentalmente Caroline, la profesora responsable del módulo. Además, la mayoría de los profesores del centro valoran muy satisfactoriamente la presencia del tema en uno de los módulos, lo que significa que, en cierta medida, y en términos generales, se garantiza su inclusión en los estudios de EF.

Es interesante destacar el comentario de un profesor que indica que lo importante es poder disponer en el equipo de profesores de alguien bien preparado sobre el tema y que muestre pasión por él:

*«Yo creo que es importante contar con personas que sean apasionadas y que crean aquello que enseñan. No importa si se trata de temas de género o de otras cosas. En Hanfields tenemos personas que son apasionadas del género y creo que esto puede ver a través del trabajo de los estudiantes. Hay personas que son apasionadas de otras áreas del currículo, y eso es importante» (John).*

En realidad, Caroline se muestra apasionada por *«su tema»*. En diversas conversaciones informales repite que *«es su pasión»*. Gracias a personas apasionadas como Caroline y a otras que la precedieron, en Hanfields incluyen el tema de género de forma explícita y progresiva en la formación del profesorado siguiendo recomendaciones de Fernández (1996), Flintoff (1993b) y Anguita & Torrego (2009). Sin embargo, la presencia de profesorado especialista o más experto o entusiasmado por el tema, si bien garantiza que todo el alumnado recibirá formación específica a través del módulo, también produce un efecto negativo entre el resto del profesorado universitario: *«No es mi módulo», «Es el módulo de Caroline»*, respuesta contundente.

Al preguntar sobre la posible inclusión del tema de género como un trabajo transversal, muchos profesores admitían que no habían pensado en ello, o bien que simplemente no lo incluían. De forma excepcional, John menciona que:

*«Así que el género no es algo sólo impartido por Caroline. Sin embargo, el entender que cuando se enseña gimnasia es importante, cuando se enseña atletismo es importante, cuando se enseña [...] y lo es en todos los niveles y se debe aplicar en todos los módulos de enseñanza y en todos los ámbitos. Por lo que es importante mencionar que no nos limitamos a tratar el tema en un módulo [...]».*

*«[...] Creo que se debe abordar en más de un módulo, no limitar la cuestión a un espacio único, porque creo que es importante que el trabajo[...] que se puede aplicar al resto de áreas» (John).*

Sin embargo, contrastando la opinión de John con las afirmaciones de la mayor parte del profesorado, vemos que la realidad de Hanfields no es así. Flintoff ya nos advertía de la poca eficacia de confiar en la transversalidad.

*«Los datos obtenidos a partir de la observación de clases y de las entrevistas nos muestran pocas pruebas de que los temas de género se incorporen como temas transversales» (FLINTOFF, 1993b: 188).*

#### POCO COMPROMISO Y FALTA DE IMPLICACIÓN

En Hanfields, varios profesores desconocían no solo cómo se abordan los temas de género en el título de grado, sino que con sus comentarios mostraban un gran desconocimiento e implicación personal por la titulación en su conjunto: *«no tengo una imagen general del curso» (Bob)*, *«no tengo una idea general del curso en su conjunto [...] No puedo hablar del curso en general» (Craig)*.

Pocos profesores tenían una visión general de la titulación y focalizaban la discusión sobre el tema en los contenidos de su propia asignatura o módulo. Craig, el profesor de danza, únicamente quiere hablarnos de danza: *«Dentro de la danza, y a través de la danza, pueden aplicar todas las normas y todos los estándares» (Craig)*. Para Craig, la danza es su interés prioritario y parece que es lo único que existe. Otros profesores tampoco parecen tener una visión conjunta del curso de grado. Dowling (2011) describe que existe un discurso egocéntrico por parte de algunos profesores, ya que están más interesados por los contenidos que imparten que por los intereses colectivos. La autora indica que muchos profesores solo están interesados en enseñar sus *«actividades preferidas»*. Es evidente que en el caso de Craig también sucede lo mismo.

*«Es necesario replantearse este compromiso colectivo y preguntarse algo más que lo relacionado únicamente con las clases de Educación Física en sí mismas; es preciso analizar cómo a través de la EF contribuimos al deseo de formar ciudadanos que forman parte de una sociedad» (Dowling, 2011:210).*

La falta de implicación y el poco compromiso del profesorado producen cierto desánimo a Caroline. Se trata de un sentimiento de soledad y el deseo, no siempre satisfecho, de trabajar en equipo y compartir inquietudes con otros profesores compañeros sobre las cuestiones de género. Recuerda con nostalgia tiempos mejores del pasado:

*«[...] Cuando llegué a Hanfields se hacían muchas reuniones de género de la red sin oradores invitados y un buen grupo de gente de todas partes de la Universidad asistía a las reuniones, y pensaba: wow!, era realmente vibrante, ¡qué interesante! [...] antes, en mi otra universidad, en mi Departamento de Educación Física, yo era la única persona con interés por el género, así que me sentía muy aislada» (Caroline).*

#### CONTINÚA EL DISCURSO TÉCNICO Y ELITISTA

Parte del profesorado manifiesta no entender demasiado de términos de género y cuando se habla de diversidad e inclusión focaliza su interés hacia otros temas basados en el discurso técnico y elitista. Así pues, existe una gran preocupación por aspectos relacionados con la *eficacia y la rapidez del aprendizaje*.

*«Ciertamente, la educación física, sin duda, se ha desarrollado particularmente en términos de práctica inclusiva, y estilos de enseñanza y de aprendizaje, ya que son el foco principal que realmente ayuda a los estudiantes a aprender de manera mejor y más rápida y de manera más eficiente. Y creo que la enseñanza es como una consecuencia de que ha mejorado» (Bob).*

Asimismo, de forma reiterada, algunos profesores muestran gran interés por cuestiones relacionadas con el rendimiento y los deportistas con talento:

*«Podemos reconocer el desempeño de nuestros deportistas con talento en las escuelas, ya sean hombres o mujeres, podemos animar a nuestros profesores a reconocer la capacidad de todos los alumnos a los que enseñan, ya sean hombres o mujeres, y valorar y recompensar a los estudiantes» (Robert).*

*«En cuanto a la diferenciación con respecto a las capacidades y a las necesidades educativas de los más dotados y talentosos o especiales, con los alumnos que me enseñan la diferenciación se inscribe de forma natural en el trabajo porque son conscientes de que cada joven puede alcanzar los objetivos a su manera» (Craig).*

*«Creo que todavía se tiene que focalizar sobre las capacidades y habilidades de los jóvenes para alcanzar los objetivos a su manera. Tratar las necesidades educativas es realmente importante. [...] Los superdotados y con talento son realmente muy importantes» (Craig).*

Estos profesores se sienten mucho más cómodos hablando de diversidad y de igualdad de oportunidades, especialmente con relación a aquellos alumnos con más talento. Continúa un discurso muy centrado en el aprendizaje de las habilidades técnicas del alumnado, un discurso basado en el rendimiento, propio del ámbito extraescolar o de la competición, más que de un contexto educativo. Fiona Dowling (2011) y Carmina Pascual (2006) consideran necesario que los profesores de EF se planteen y revisen de nuevo qué significa actualmente *ser un buen profesor de EF* y qué contenidos y metodologías deben adoptar y transmitir a los futuros profesionales en los cursos de grado, puesto que no existe una única forma de entender la educación física, o una única manera de ser un buen profesional. Ambos reconocen que es necesaria una visión más educativa del tema.

Pascual añade, además, la idea de la fragmentación del currículo y la falta de profesionalismo en la materia, y apuesta por una EF reflexiva y crítica que ayude al alumno a comprender mejor la educación y la EF contextualizada en la sociedad en que vivimos. En sus reflexiones destaca la necesidad de conexión entre el conocimiento y la contextualización del mismo debido a la información fragmentada, superficial.

*«El profesorado de EF de los centros de formación debe establecer relaciones y conexiones tanto en la información fragmentada previa que poseen los/las estudiantes, como en la nueva que se va proporcionando, [...] haciendo hincapié en la carga de valores de los diferentes modos de abordar los aspectos técnicos de la enseñanza» (PASCUAL, 2006: 70).*

Dowling (2011) considera que en la formación del profesorado continúa un discurso utilitario y restrictivo poco vinculado a una visión de la EF interesada por aspectos de justicia social. Según Dowling, muchos profesores se muestran más interesados en el *qué* y en el *cómo* que en el *porqué*. Este discurso también se refleja en el alumnado. Caroline, por su parte, expresa esta situación con los siguientes términos:

*«Otro gran problema es que los estudiantes siguen reclamando un conocimiento de la materia: Esta es la forma de enseñar hockey, esta es la forma de enseñar baloncesto, esta es la forma de enseñar voleibol, [...], un colega dijo que la teoría no es importante. Los alumnos tienen que estar haciendo el trabajo práctico que les haga buenos maestros. Así que, es una filosofía diferente de lo que significa ser un buen maestro».*

El dominio de las técnicas deportivas y cualquier tipo de práctica suele ser mucho más importante que otros aspectos de carácter social. El tema de la igualdad de género es visto como *teoría* y, en realidad, la teoría sigue siendo poco valorada por parte de los estudiantes. Dowling pregunta a los estudiantes: ¿qué es lo que piensan que ha sido más útil para su futuro después de los tres años de grado? Una parte importante de los estudiantes de EF expresan que realmente han aprendido *«cómo enseñar EF»* a través de las clases prácticas. Dos alumnos afirman al unísono *«a través de las clases prácticas, ¡por supuesto!»* (DOWLING, 2011: 214).

## **Persisten los estereotipos sexistas y las presunciones**

En Hanfields University, algunos de los profesores reproducen en frecuentes ocasiones estereotipos sexistas.

*«Y de nuevo en el nivel 3 (11–14 años), donde se ponen chicos y chicas juntos con el objetivo de ver si las lecciones se pueden mejorar, siempre ha sido un paso atrás. Siempre siento que es un paso atrás para las niñas, ya que las niñas quieren aprender las habilidades, a veces se intimidan, [...] los chicos son más asertivos en las lecciones y las niñas tienden a rehuir de su aprendizaje debido a la naturaleza exuberante de los niños» (Bob).*



Bob considera que *el problema* es de las chicas, que no se implican tanto como los chicos, sin ofrecer alternativas *al problema* o reflexionar sobre las posibles causas. Los chicos juegan mejor a fútbol y a los deportes de equipo. Sophie, por otra parte, en diversas ocasiones hace referencia también a la poca implicación de las chicas, y a su preocupación por cuestiones estéticas.

*«[...] pero los chicos querían jugar contra los niños, las niñas probablemente no interactúan y quizás sea porque no les gusta que los muchachos vean cómo sudan o se cansan, y cómo intentan jugar. De alguna forma no participan plenamente. [...] A veces es mejor que las chicas jueguen separadas porque están más activas y así no se preocupan tanto por su apariencia, ya que se preocupan más por su apariencia física»* (Sophie).

A lo largo de las entrevistas y ejemplarizando en las descripciones anteriores, estos profesores refuerzan los clásicos estereotipos sobre comportamientos típicos de los chicos y de las chicas. Algunos de los profesores todavía consideran que parte del problema se sitúa en las carencias de las chicas.

Por otra parte, tampoco se reconoce el poder de la desigualdad por parte de algunos profesionales.

*«La igualdad de género no representa un problema porque todo lo que hacemos se hace para todo el mundo por igual y esto es todo. No hay una respuesta correcta o falsa, porque todos los niños y niñas pueden hacer todo aquello que quieran hacer»* (Craig).

## Conclusiones

A pesar de que el contexto político, legislativo y académico actual es favorecedor de la inclusión de los temas de género en los planes de estudio de la formación de profesorado de Educación Física, una parte importante del profesorado considera que actualmente ya no es necesaria su presencia porque el tema de género ya está superado o se considera resuelto. Precisamente, este es uno de los motivos por los que todavía se hace más necesario tener alguna asignatura concreta que desarrolle temas de género y de diversidad de forma explícita en los planes de formación de los futuros profesionales de Educación Física. Confiar en la transversalidad *«es un camino hacia ninguna parte, una manera de evitar el problema»* (FLINTOFF, 1993b), ya que la mayor parte del profesorado no se siente implicado y comprometido con el tema. Sin embargo, y para evitar que el resto de profesorado se desentienda de la cuestión, la transversalidad continúa siendo absolutamente necesaria y las cuestiones de género deberían ser incluidas a través de todas las asignaturas del grado, además de ser desarrolladas a través de una asignatura específica. Si el tratamiento de la igualdad de oportunidades se limita únicamente a una sola asignatura, puede generar también una falta de compromiso del resto del profesorado.

En el estudio se ha detectado que las actitudes del profesorado hacia los temas de género han cambiado poco en relación con estudios realizados en décadas anteriores. En educación física persisten todavía muchos estereotipos sexistas, sustentados en discursos técnicos y elitistas, y aparecen pocas evidencias de incorporar una visión crítica hacia los temas de género, a excepción de la persona responsable del módulo.

Los textos oficiales parecen favorecer muy poco la inclusión y la reflexión de los temas de género en la educación física escolar. La revisión de documentos y la literatura existente sobre la cuestión nos muestra que la perspectiva de género está ausente en los mismos. Se trata de un currículo androcéntrico con una clara orientación deportiva. La flexibilidad actual del Currículo Nacional de EF en Inglaterra constituye uno de los principales problemas (PENNEY, 2001). Además, el silencio sobre temas de género en los textos oficiales se refleja también en los debates profesionales. Las cuestiones de género en educación física parecen desaparecer, en gran medida, de la agenda profesional en favor de un enfoque de otras *diferencias* (FLINTOFF & SCRATON, 2005) —se refiere a las necesidades educativas especiales y a la raza, concretamente—.

Las prácticas escolares de educación física en Inglaterra en relación con los temas de género se fundamentan en estructuras muy conservadoras basadas en tradiciones de muchos años y muy difíciles de modificar. Estamos convencidas de ello, pero esto no significa necesariamente una acomodación al sistema o la falta de espíritu crítico por parte de una parte considerable del profesorado. Sin embargo, sería injusto no remarcar también la pasión y el compromiso que algunas personas muestran por el tema.

## Referencias bibliográficas

- ANECA (2005a). *Libro blanco para el título de grado en magisterio*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANECA (2005b). *Libro blanco para el título de grado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- ANGUITA, R. & TORREGO, L. (2009). “Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades”. [Tema monográfico: Género y educación] *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64 (23), 17.
- CONSEJO SUPERIOR DE DEPORTES (CSD). (2009). *Plan integral para la actividad física y el deporte. Igualdad efectiva entre mujeres y hombres*. Madrid: Consejo Superior de Deportes.
- DOWLING, FIONA (2006). “Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality”. *Physical Education and Sport Pedagogy* 11(3), 247.
- DOWLING, FIONA (2008). “Getting in touch with our feelings: The emotional geographies of gender relations in PETE”. *Sport, Education and Society*, 13(3), 247.
- DOWLING, FIONA (2011). “Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism? a case study of norwegian PE teacher students emerging professional identities”. *Sport, Education and Society*, 16(2), 201–222.
- FERNÁNDEZ, EMILIA (1996). “Representaciones diferenciadas sobre actividad física y género en el futuro profesorado de educación primaria”. En F. DEL VILLAR (ed.), *La investigación en la enseñanza de la educación física*. Madrid: Universidad de Extremadura, 105.
- FLINTOFF, ANNE (1993a). “One of the boys? gender identities in physical education initial teacher education”. En I. SIRAJ-BLATCHFORD (ed.), *Race, gender and the education of teachers* (Gender and Education). Buckingham: Open University Press, 74.
- FLINTOFF, ANNE (1993b). “Gender, physical education and inicial teacher education”. En J. EVANS (ed.), *Equality, education and physical education*. Falmer, 184.
- FLINTOFF, ANNE (1994). “Keeping gender on the agenda: PE teacher education in the 1990's”. *Women and Sport Conference*, Warwick University, 3, 183.
- FLINTOFF, ANNE (1998). “Sexism and homophobia in physical education: The challenge for teachers educators”. En K. GREEN & K. HARDMAN (eds.), *Physical education: A reader*, 291.
- FLINTOFF, ANNE & SCRATON, SHEILA (2005). “Gender and physical education”. En K. GREEN & K. HARDMAN (eds.), *Essential issues in physical education*. London: Sage.
- LAKER, ANTHONY; GRAIG, JULIA & LEA, SUSAN (2003). “School experience and the issue of gender”. *Sport Education and Society*, 8(1), 73.
- PASCUAL, CARMINA (2006). “The initial training of physical education teachers – in search of the lost meaning of professionalism”. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 69.
- PENNEY, DAWN. (2001). “Equality, equity and inclusion in physical education”. En A. LAKER (ed.), *The sociology of sport and physical education*. London: Routledge, 110–128.
- PRAT, MARÍA & SOLER, SUSANNA (2003). *Actitudes, valores y normas en la educación física y el deporte: Reflexiones y propuestas didácticas*. Barcelona: Inde.
- PRAT, MARÍA; SOLER, SUSANNA; VENTURA, CARLES & TIRADO, M.ÁNGEL (2006). “El deporte como instrumento para el desarrollo de la capacidad crítica de los adolescentes. Valores en movimiento. La actividad física y el deporte como medio de educación en valores”. *Estudios sobre ciencias del deporte*. Madrid: Consejo Superior de Deportes, 127–160.
- RICH, EMMA (2001). “Gender positioning in teacher education in England: New rhetoric, old realities”. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 131.
- SCRATON, SHEILA. (1995). *Educación física de las niñas: Un enfoque feminista*. Madrid: Morata.

WEINER, GABY (2000). "A critical review of gender and teacher education in Europe". *Pedagogy, Culture and Society*, 8.



## La división sexual del trabajo docente: procesos discursivos y realidades sobrevenidas

Ana SÁNCHEZ BELLO

Correspondencia:

Ana Sánchez Bello

Correo electrónico:  
anasan@udc.es

Teléfonos:  
981167000 ext. 1720  
Fax: 981 627028

Dirección postal:  
Facultad de Ciencias de la Educación  
Universidad de A Coruña  
C/ Elviña, s/n  
15.071 - A Coruña (España)

Recibido: 17/11/2011  
Aceptado: 11/04/2012

### RESUMEN

Las diversas explicaciones sobre feminización de la docencia en los primeros niveles educativos están directamente relacionadas con el proceso de división del trabajo en función del sexo. Esta construcción social se sustenta sobre discursos que han contribuido a que, especialmente en la enseñanza infantil y obligatoria, se forjase una identidad profesional basada en el género y, consecuentemente, que los jóvenes varones no piensen en ella como una opción laboral. Este proceso no hace más que ahondar en la idea errónea de que es más importante poseer unas cualidades innatas que unas significativas aptitudes profesionales, lo cual devalúa socialmente esta profesión.

**PALABRAS CLAVE:** *Feminización de la docencia, Igualdad de género, Atribuciones del rol sexual.*

## The Gendered Division of Labour in Teaching: Discursive Processes and Sudden Realities

### ABSTRACT

Many theories about the numerical dominance of women in teaching are directly connected with the gendered division of labour, that means that there are a sexual division of social activities. This social construction is supported by the dominant theories that served to contribute to the primary teaching like a gender identity and then, for the young men, teaching is not a professional option. All this process is deepened in the idea that it is more important to have a natural ability than a professional skill to teaching and then to be a primary teacher has been socially devaluated.

**KEY WORDS:** *Feminization of teaching, Gender equality, Gendered role.*

## 1. Introducción

A principios de los años 90 Sandra Acker (1994) se preguntaba si la docencia primaria seguía siendo *una cosa de mujeres*. Veinte años después nos volvemos a hacer la misma pregunta y la hacemos en un contexto en el que la incorporación de las mujeres al mercado laboral ha alcanzado porcentajes nunca antes obtenidos en cantidad y diversidad de ocupaciones. Sin embargo, todavía quedan algunos resquicios que nos llevan a pensar que sigue existiendo una desigualdad social latente como es la feminización de algunas profesiones. Esta constatación muestra la necesidad de revisar esta situación para seguir construyendo sociedades con mayor grado de desarrollo.

La división sexual del trabajo representa la existencia de un reparto social de tareas en función del sexo. El proceso de feminización de ciertos ámbitos laborales sigue aparejado a una menor valoración social y económica que repercute en la reproducción de la desigualdad. La docencia primaria es una excelente fuente de información para estudiar el fenómeno de la feminización en las organizaciones laborales como síntoma de la segregación sexual del trabajo en la actualidad. Los datos son absolutamente clarificadores al atestiguar la situación de feminización en las enseñanzas de infantil y primaria en España (INSTITUTO DE LA MUJER & IFIIE, 2009; MEC, 2010).

Las explicaciones sobre la feminización de la docencia en los primeros niveles educativos están directamente relacionadas con el proceso de división del trabajo en función del sexo que representa el reparto sexual de las tareas sociales. Esta situación marca la identificación de ciertos trabajos con el colectivo femenino, haciendo su opuesto al masculino. La desigualdad en la organización laboral se concreta a través de la segregación de las mujeres en el mercado laboral desde dos ámbitos: la segregación vertical y la horizontal. La desigualdad vertical existe cuando el número de mujeres con cargos de responsabilidad (mejor dotados económicamente y más valorados socialmente) es menor que la tasa masculina y la desigualdad horizontal deviene cuando las mujeres están representadas, mayoritariamente, en determinados sectores de producción. Existe una tercera jerarquía, transversal, que actúa sobre las dos anteriores y se produce cuando las mujeres asumen mayor número de tareas en el ámbito doméstico y familiar que los varones.

Los discursos sobre la identificación de las mujeres con ciertos trabajos han variado en cuanto a su formulación discursiva, ya que en la actualidad no son defendibles las manifestaciones que justifican la incapacidad femenina para realizar trabajos que han estado históricamente vinculados a los varones; sin embargo siguen existiendo conceptos culturales sobre lo femenino y lo masculino que impiden la consecución de una sociedad auspiciada por la igualdad de oportunidades.

Dichos conceptos culturales se representan a través de estereotipos basados en una menor implicación laboral de las mujeres en relación a los varones, este prejuicio viene a asumir que las mujeres prefieren la docencia porque se entiende que ésta no necesita de una profesionalización excesiva, sino que son suficientes unas actitudes hacia la infancia como las del cuidado, el cariño, la ternura, que se supone poseen las mujeres por el hecho de ejercer como madres. La división sexual del trabajo profundiza en la identificación de la profesión docente como un trabajo esencialmente femenino, estableciendo una estrecha relación entre docencia primaria y actividad de cuidado, con efectos negativos para la labor docente, al considerar que las actividades que se desarrollan en este ámbito no se pueden categorizar como profesionales (ACKER, 1989; DE LYON & MIGNIUOLO, 1989, WHARTON, 2005). Este proceso ideológico sigue marcando la pervivencia de la división sexual del trabajo en el siglo XXI.

## 2. Orígenes de los discursos de la división sexual del trabajo

La división del trabajo en función del sexo se estableció de forma radical a partir de la revolución industrial pues, con el proceso de industrialización, la división sexual de los espacios se constatará como la separación jerárquica entre lo público y lo privado. A partir de este momento los varones trabajan en un espacio claramente diferenciado del de las mujeres como son las fábricas, mientras que son ellas las que asumen, casi en exclusividad, el trabajo doméstico (CROMPTON & SANDERSON, 1990).

En el excelente trabajo realizado por Joan Scott sobre la mujer trabajadora en el siglo XIX se constata cómo se naturalizó, convirtiéndose en axioma del sentido común, la identificación del trabajo femenino con empleos de mano de obra barata y ocupados específicamente por mujeres, al ponerlos en relación con la capacidad de reproducción biológica de las mujeres. La autora sostiene que la situación de opresión de que eran objeto las mujeres trabajadoras estuvo fuertemente sustentada por "*Los estudios*

*de reformadores, médicos, legisladores y estadísticos [que] naturalizaron efectivamente los 'hechos'* (SCOTT, 1993: 415), es decir, se justificó desde sus respectivos campos, el sometimiento de las mujeres a un mundo laboral jerarquizado sexualmente. La ciencia se convierte en una autoridad de alto poder para mantener la situación de desventaja social en que se encuentra la mujer; la dicotomía de los papeles y funciones sociales con relación al sexo se llega a explicar científicamente. Así, por ejemplo, Gustave Le Bon, uno de los fundadores de la psicología social, decía comprobar como una mujer inteligente es tan rara como un gorila de dos cabezas (GALEANO, 1999). Las teorías evolucionistas, en un primer momento, también justifican la desigualdad en función del sexo; el mayor representante, Charles Darwin, afirmaba que la mujer poseía ciertas virtudes como, por ejemplo, la intuición, que eran compartidas por razas inferiores y que las diferencias sexuales son más evidentes cuanto mayor es la escala de la evolución (BARD, 2000).

Del mismo modo que Rousseau, en el período de las luces, se refiere a la naturaleza como factor explicativo de la diferencia entre los sexos (COBO, 1995), un siglo más tarde se sigue acudiendo a la biología para señalar la afirmación sobre la incapacidad intelectual de las mujeres. Es en estos momentos cuando se desarrolla la teoría según la cual la actividad intelectual es incompatible con la procreación; esta teoría fue pormenorizadamente desarrollada por Herbert Spencer a finales del siglo XIX y venía a justificar lo inadecuado de que las mujeres se dedicasen a asuntos intelectuales ya que, de esta manera, gastaban las energías que debían dedicar a la gestación y crianza de los hijos (SCANLON, 1976).

La diferencia biológica se presenta como la justificación *natural* de la generalización de la división sexual del trabajo, tendiendo a que las mujeres se hagan cargo del conjunto de responsabilidades asociadas con la familia y el hogar y que los varones se ocupen de las tareas extradomésticas. La división sexual del trabajo se sustenta pues en la percepción de una naturaleza diferenciada, que se asocia al hecho de que, por dar a luz, se posee una sensibilidad especial hacia el cuidado de la infancia, lo cual desarrollaría unas capacidades innatas (la dulzura, la paciencia, sumisión, amabilidad, docilidad, entrega y abnegación) que influirían en el razonamiento moral adulto.

La división sexual del trabajo es una de las causas más definidoras de la desigualdad social, pues las actividades que llevan a cabo los varones son consideradas de mayor relevancia social que las que realizan las mujeres pero, al mismo tiempo, la distribución desigual de las actividades laborales actúa de tal manera que hace que las mujeres estén en situación de desventaja con respecto a los varones. La división sexual del trabajo, por lo tanto, no sólo reproduce la inferior valoración social de las mujeres sino que refuerza activamente el papel de subordinación de éstas en la construcción y organización social.

### **3. Argumentos de feminidad en el proceso de incorporación de las mujeres a la enseñanza**

La segregación sexual del trabajo es considerada por las teorías universalistas como un aspecto general de todas las sociedades con la diferencia del mayor o menor grado en la sexualización de los trabajos. Estas teorías están basadas en el pensamiento de Lévi-Strauss y Chodorow, para quienes la universalización de la jerarquización en función del sexo es debida a que las mujeres, de manera universal, son madres y por ello asumen tareas sociales específicas. La naturaleza ha configurado históricamente la representación social de las tareas asignadas a cada sexo pero, como afirma la profesora Comas, "*esto no nos da la luz acerca de las causas por las que todas las sociedades poseen una división sexual del trabajo ni como se relaciona con la subordinación de las mujeres*" (COMAS, 1995: 33).

La feminización de la profesión docente en las primeras etapas posee un carácter claramente universal como atestigua la propia UNESCO. Es un proceso que se percibe, en mayor o menor grado, en todas las sociedades y que marca la división sexual del trabajo desde sus orígenes. El magisterio de primera enseñanza fue de las pocas profesiones consideradas aptas para ser desempeñada por mujeres. La defensa de las mujeres como docentes en la primera etapa educativa fue defendida por insignes autores clásicos en el campo de la educación como J.E. Pestalozzi o F.W. Froebel, quienes concebían la enseñanza infantil como una actividad especialmente apta para las mujeres, debido a que su naturaleza (sustentada en el instinto maternal) ofrecía unas cualidades para el cuidado y la atención que garantizaban una buena educación sin necesidad de preparación profesional específica. Este tipo de trabajo se consideraba que beneficiaba, en mayor medida, a los hijos e hijas de las madres de aquellas criaturas que no podían hacerse cargo de ellas, como por ejemplo, las mujeres de la clase obrera. Para

estos niños y niñas sus maestras les ofrecerían la “*compensación maternal*” (MILLER, 1996: 102) que necesitaban por la poca atención prestada por sus madres biológicas.

El concepto de naturaleza diferencial en función del sexo llevó a los autores anteriormente señalados a considerar inapropiado que fuesen los varones quienes se responsabilizasen de la educación de los niños y niñas de educación infantil. Estas teorías favorecen que en el siglo XIX dé comienzo la explosión de la incorporación de la mujer a la docencia (BALLARÍN, 1993; CORTADA, 1999). La incorporación femenina al espacio público en un ámbito como el de la enseñanza obligaba a estas mujeres a adquirir unos conocimientos que, aunque muy rudimentarios y menores que sus compañeros varones, sí eran superiores a los que recibían la gran mayoría de las mujeres de la época. Clara Collett, líder feminista australiana, afirmaba que la profesión de maestra “*es el único trabajo intelectual abierto a ellas [las mujeres] y, aunque mal pagado, posee el mejor sueldo que cualquier otro trabajo realizado por mujeres*” (JAMES, 2001: 521). En España, desde mediados del siglo XIX, las Escuelas Normales de Maestras eran el único espacio en el que las jóvenes podían adquirir estudios superiores aunque, muchas de ellas, no quisieran realizarse profesionalmente (FLECHA, 2000).

La novedad del pensamiento sobre la mayor moralidad que poseen las mujeres sobre los hombres se traslada a la educación. En este sentido, quienes participaban de los argumentos sobre los beneficios de la incorporación de la mujer a la enseñanza primaria, lo hacían basándose en la capacidad regeneradora de las mujeres, equiparable a la de las madres de familia que velaban por el buen comportamiento de sus miembros (CORTADA, 2000). Las cualidades femeninas como la dulzura y la sociabilidad las convertían en el modelo docente más apropiado para la enseñanza elemental. Pero no sólo eran sus cualidades *femeninas* sino también la realidad de que las mujeres ganaban menos que los hombres realizando el mismo trabajo. En España se estableció, con la Ley de 1857, que el sueldo de una maestra fuese un tercio menor que el de un maestro (BALLARÍN, 2001). En Estados Unidos, donde a mediados del siglo XIX, el gran debate sobre la educación se refería al coste que supondría para el Estado ampliar el acceso de educación, la contratación de maestras supuso un alivio importante para los fondos presupuestarios debido a su menor coste (SCOTT, 1993). Los profesores veían cómo sus puestos laborales corrían peligro de desaparecer en un número importante, debido al Real Decreto de 1883, que reconocía a las maestras la posibilidad de regentar escuelas mixtas, lo que limitaría el número de plazas, en exclusividad, para el cuerpo de maestros. En el Congreso Nacional Pedagógico de 1882, algún posicionamiento negaba el innatismo de las cualidades femeninas para la educación de los más pequeños, que la ciencia, legisladores y filósofos apreciaban en las mujeres:

Y como se asegure, señores, que las circunstancias morales de la mujer, su cultura, sus condiciones generales y conocimiento de la niñez la abonan para preferirla al hombre en el ejercicio de este cargo, yo, que tanto amo y estimo a esa bellísima persona mitad del género humano, protesto de que esas cualidades sean innatas, exclusivas de la mujer; y aún a la mía, no la concedo (considerándola como la considero modelo de esposas y madres) ni más amor, ni más cariño que el mío, ni más conocimientos; y en este caso pongo yo, señores, a todo hombre que tenga un átomo de sentido moral, y que se precie de ser buen padre. ¡Muy bien! Aplausos) (GABRIEL, 1990: 429).

Al mismo tiempo, otros se mostraban favorables a que las mujeres se hiciesen cargo de la enseñanza de párvulos, ya que para ello no se necesitaban conocimientos científicos sino cualidades como el amor, la ternura y la paciencia que, consideraban, un hombre no poseía (SCANLON, 1976). En los párvulos parecía no existir un gran enfrentamiento con esta idea, pero según se va ascendiendo en el escalafón docente sí parece existir mayor enfrentamiento sobre las supuestas capacidades de las mujeres para desempeñar la docencia.

El hecho cierto de que el magisterio fuera una de las primeras profesiones de cuello blanco a la que accedieron las mujeres no significa que su acceso al cuerpo docente no estuviera cargado de trabas. Las cualidades femeninas servían, al mismo tiempo, para que otros tuviesen argumentos para justificar lo inadecuado de la profesión docente en una mujer. A la maestra se la acusaba de que sus *cualidades femeninas* podían influir negativamente en los niños y que estos llegarían a ser ciudadanos pusilánimes, débiles, temerosos, cobardes, es decir, se convertirían en hombres afeminados, tal y como se constata en escritos los de revistas educativas de la época (CORTADA, 2000: 48).

#### **4. Los discursos de la ética del cuidado vs ética de la justicia en el principio de la desigualdad de género**

Los argumentos que se vienen desarrollando, desde la incorporación de las mujeres a la enseñanza hasta la actualidad, en relación a cuáles son las capacidades de éstas para desempeñar



ciertas ocupaciones, nos llevan a las controversias sobre el razonamiento moral adulto y sus repercusiones en la variable género. Los estudios de Carol Gilligan en los años ochenta supusieron una nueva interpretación sobre el tipo de relaciones que establecían mujeres y varones, lo cual desembocó en una gran fuente de discusión en torno a las causas por las cuales las mujeres prestan mayor atención a las acciones relacionadas con la asistencia. Esta autora ponía de manifiesto la existencia de diferencias en el razonamiento moral entre varones y mujeres, según lo cual los primeros priman en su razonamiento las normas morales de justicia y derecho (basados en principios abstractos de la justicia como la equidad, la reciprocidad y reglas universales). Por el contrario, las mujeres primarían los cuidados y la atención a los demás individuos (basadas en los sentimientos y las relaciones personales) en lo que se ha denominado *ética del cuidado*, la cual entraría en oposición a la *ética de la justicia* de los varones.

El razonamiento moral femenino mostraría mayor capacidad para ponerse en el lugar del otro y manifestar con mayor facilidad sus sentimientos. Estos aspectos del proceso moral de las mujeres son considerados como deficiencias en el concepto clásico de madurez según el análisis de Lawrence Kohlberg (BENHABIB, 1990). Por el contrario, para Gilligan, esta diferencia únicamente atiende a diferencias en el proceso de socialización.

Los discursos sobre el desarrollo de la ética del cuidado someten a mujeres y varones a un sistema jerárquico en el que ellas se desarrollan en trabajos de cuidado y atención y ellos en trabajos de organización social.

Gilligan pone en relación sus propias investigaciones con las realizadas por Nancy Chodorow. Esta última, señala la importancia de la madre y el padre como primeros modelos de socialización de género, aunque su manera de construir dicha identificación difiere. Nancy Chodorow señala que el apego mayor que se posee en los primeros años de la vida es el del padre y la madre y que, en la ruptura de esa primera relación, será cuando se comienza a construir la identidad individual. La construcción de la identidad difiere entre los sexos porque, según Chodorow, la ruptura con los vínculos paternos y, especialmente con los maternos, se produce de manera distinta en los niños que en las niñas. La diferencia radicaría en el grado de ruptura de la infancia con su madre: las niñas no llegan a romper de todo los lazos con sus madres pues siguen teniendo relaciones muy cercanas de afecto (caricias, besos, carantoñas, mimos, etc.). Este tipo de afinidad reforzará el aprendizaje femenino del *sentido del yo* vinculado a las demás personas. Para Chodorow esta es la explicación a la necesidad de las mujeres de tener presente a los demás en su propia realización personal.

La ruptura de las madres con los hijos es más traumática, según sigue explicando la misma autora, pues se pierde una gran cantidad de nexos de unión que, en cambio, se sigue teniendo con las hijas. La modificación de los lazos afectivos con la madre sirve a los niños para crearse una identidad masculina basada en el rechazo a aquello que tenga que ver con la feminidad, debido a que no han aprendido a relacionarse de manera emocional con los demás, construyendo identidades más agresivas, independientes, activas, etc.

La teoría sociológica ha completado las teorías psicológicas, en un trabajo de interdisciplinariedad, que ha desarrollado una serie de interpretaciones más ajustadas del rol social, sobre todo, a partir de los años sesenta, cuando un destacado abanico teórico sobre el aprendizaje de los roles sexuales en los cuales no intervienen únicamente la familia sino también la escuela, los medios de comunicación en su variedad de recursos tecnológicos, los iguales, etc. Tanto la teoría de Freud como la de Chodorow confieren una importancia determinante a la relación entre padres/madres e hijos/hijas a un nivel meramente afectivo, sin embargo, no se cuestionan cómo influye el aprendizaje de un modelo masculino centrado principalmente en el ámbito público y el femenino en el ámbito privado.

## 5. La acción de la división laboral de género sobre la identidad profesional

La segregación sexual del trabajo es un factor determinante en la construcción de las identidades profesionales, en tanto en cuanto la presencia de los varones en las actividades de producción relacionada con la administración es mayor que la de las mujeres y, al mismo tiempo, a las mujeres tiende a asociárselas a actividades generadoras de vida y de servicio a las personas (IZQUIERDO, 1993). El trabajo confiere a las personas una cierta identidad social, la formación del carácter o la posibilidad de liberación, reforzando una estrecha relación entre proceso laboral e identidad (JÓDAR, 1997; ZUBERO, 1998) y ésta se representa de manera diferente en cuanto al sexo. La división sexual en función del género sustenta la identidad individual en cuanto a dos categorías básicas: femenino o masculino y ésta es reforzada por la segregación laboral. La identidad así construida imposibilita el desarrollo de la

verdadera individualidad, pues los moldes están tan preestablecidos que es difícil romperlos y, lo que es peor, ser conscientes de su existencia y de que nuestras vidas están guiados por ellas. De este modo, los estereotipos contribuyen a la sujeción de las mujeres en el rol de madre y esposa, constituyéndose no por la fuerza física sino por un sistema de adscripción al que las mujeres no renuncian, aceptando de buena gana su situación en la sociedad (SALTZMAN, 1989).

La imagen que se crea sobre uno mismo y sobre los demás no nace de la propia persona, sino de los diferentes modelos que existen en la sociedad. Tal y como explica Pierre Bourdieu, “*sólo a cambio y al término de un formidable trabajo colectivo de socialización difusa y continua las identidades distintas que instituye el arbitrario cultural se encarnan en unos hábitos claramente diferentes de acuerdo con el principio de división dominante y capaces de percibir el mundo de acuerdo con ese principio*” (BORDIEU, 2000: 38). En dicho proceso de socialización en el que todas las personas estamos inmersas, la escuela, la familia y los medios de comunicación aparecen como las tres grandes instituciones que influyen, en mayor grado, en la identidad individual y en la clasificación social de los individuos en función del sexo al que se adscribe, convirtiéndose la diferencia biológica en una diferenciación social (UNGER, 1994).

Muchas de las conductas que la sociedad sigue considerando inapropiadas en una mujer son demandadas como necesarias para ser considerada una persona competente en el mundo laboral. Esto supone una doble atadura para las mujeres pues si poseen cualidades *masculinas* para un trabajo se atacará su identidad sexual, tal y como ha demostrado Javier Callejo y Luisa Martín en sus investigaciones sobre grupos de varones directivos entre 28 y 40 años; éstos expresan que las mujeres que llegan a cargos de responsabilidad son “*excepcionales, mandonas, tiranas, empollonas, trepas y sobre todo feas*”; afirman también que “*la mujer directiva carece de atributos femeninos*” (CALLEJO & MARTÍN, 1995: 64), es decir, se apela a la desnaturalización de la mujer cuando intenta integrarse en el espacio público. Al mismo tiempo, si una mujer no posee las cualidades que el trabajo demanda, como la agresividad o la competitividad, entonces no podrá acceder al mercado laboral en las mismas condiciones que los varones (FISKE *ET AL*, 1997).

A lo largo de la historia se ha ido demostrando que un gran número de ideologías basadas en estereotipos sobre las mujeres, sobre sus capacidades para desarrollar trabajos en el ámbito público, para alcanzar niveles de éxito escolar o para elegir a sus representantes políticos eran absolutamente falsos. Lo que sigue manteniéndose hoy en día es la presunción de que las capacidades de las mujeres para desempeñar actividades relacionadas con el cuidado a los otros son innatas, ofreciendo la idea de que es mucho mayor del que sienten los padres por sus descendientes, todo ello avalado por los estereotipos femeninos de una mayor paciencia, comprensión, dulzura y amor al prójimo que los varones.

Así pues, retomando la pregunta que nos hacíamos al comienzo del artículo, se puede afirmar que ciertos discursos vinculados a la feminización no hacen más que avalar y reforzar la idea social de que la docencia primaria es *cosa de mujeres*. Se ve necesario la existencia de un cambio en los discursos dominantes que vengan a reforzar la incorporación de los chicos a la elección de la carrera docente en las etapas de educación infantil y primaria con el objeto que no sean penalizados simbólicamente para la elección y desempeño de esta profesión.

## Referencias bibliográficas

- ACKER, S. (ed.) (1989). *Teachers, gender and careers*. London: Lewes Falmer.
- ACKER, S. (1994) *Gendered education: sociological reflections on women, teaching and feminism*. London: Open University Press.
- BALLARÍN, P. (1993). “La construcción de un modelo educativo de ‘utilidad doméstica’”. En DUBY, GABY & PERROT, MICHELE. *Historia de las mujeres*. Tomo IV. Madrid: Taurus.
- BALLARÍN, P. (2001). *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX–XX)*. Madrid: Síntesis.
- BENHABIB, S. (1990). “El otro generalizado y el otro concreto: la controversia Kohlberg–Gilligan y la teoría feminista”. En BENHABIB, SEYLA & CORNELL, DRUCILLA, *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia: Alfons el magnánim, 119–150.
- BARD, C. (2000). “Los antifeministas de la primera ola”. En C. BARD, *Un siglo de antifeminismo*. Madrid: Biblioteca Nueva, 43–66.

- BORDIEU, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- CALLEJO, J. & MARTÍN, L. (1995). “La promoción de la mujer a puestos de responsabilidad laboral: resistencias discursivas”. En *Sociología del trabajo*, nº 23, 55–71.
- CHODOROW, N. (1978). *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*. Berkeley: University of California Press.
- COBO, R. (1995). *Fundamentos del patriarcado moderno. Jean Jacques Rousseau*. Madrid: Cátedra.
- COMAS, D. (1995). *Trabajo, género, cultura. La construcción de desigualdades entre hombres y mujeres*. Barcelona: Icaria.
- CORTADA, E. (1999). “De la “calcetera” a la maestra de escuela: expectativas y activismo profesional”. En *Arenal*, vol.6, nº1. 81–110.
- CORTADA, E. (2000). “El acceso de las maestras al magisterio público en el siglo XIX: ¿concepción o logro profesional?”. En *Historia social*, nº38, 35–56.
- CROMPTON, R. & SANDERSON, K. (1990). *Gendered Jobs and Social Change*. London: Unwin Imán.
- DE LYON, H. & MIGNIUOLO, F. (eds.) (1989). *Women teachers*. Milton Keynes: Open University Press
- FISKE, S. ET AL. (1997). “What constitutes a scientific rewrite? A majority report to Barrett & Morris” en MARY ROTH WALSH (ed.), *Women, Men and Gender*. London: Yale University, 321–336.
- FLECHA, C. (2000). *Las primeras universitarias en España*. Madrid: Narcea.
- GABRIEL, N. (1990). *Leer, escribir y contar. Escolarización popular y sociedad en Galicia (1875–1900)*. A Coruña: Edicións do Castro.
- GALEANO, E. (1998). *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*. Madrid: Siglo XXI.
- INSTITUTO DE LA MUJER e IFIIE (2009). *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- GILLIGAN, C. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University press.
- IZQUIERDO, M. (1993). “El proceso de constitución de la identidad de género en función del sexo”. En R. RADL, *A muller e a súa imaxe*. Santiago de Compostela. Universidade de Santiago de Compostela, 29–52.
- JAMES, D. (2001). “Teaching girls: intermediate schools and career opportunities for girls in the East Glamorgan valleys of Wales, 1896–1914”. En *History of Education*, vol 30, nº 6, 291–308.
- JÓDAR, P. (1997). “Más allá del Braverman. El enfoque del proceso de trabajo y el problema de la reproducción”. En *Sociología del trabajo*, nº 29, 3–31.
- MEC (2010). *Datos y cifras del curso escolar*. [www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas.html](http://www.educacion.gob.es/horizontales/estadisticas.html).
- MILLER, J. (1996). *School for Women*. London: Virago Press.
- SALTZMAN, J. (1989). *Equidad y género. Una teoría integrada de estabilidad y cambio*. Madrid: Cátedra.
- SCANLON, G. (1976). *La polémica feminista en la España contemporánea*. Madrid: Siglo XXI.
- SCOTT, J. (1993). “La mujer trabajadora en el siglo XIX”. En G. Duby & M. Perrot, *Historia de las mujeres*. Tomo IV. Madrid: Taurus, 405–436.
- UNGER, H. (1994). “Los reflejos imperfectos de la realidad: la psicología construye los roles sexuales”. En R. HARE–MUSTIN & J. MARECEK, *Marcar la diferencia psicológica y de construcción de los sexos*. Barcelona: Herder, 154– 172.
- WHARTON, A. (2005). *The sociology of gender. An introduction to theory and research*. Singapore: Blackwell.
- ZUBERO, I. (1998). *El trabajo en la sociedad. Manual para una sociología del trabajo*. Bilbao: Universidad del País Vasco.



## *Practicum y evaluación*

José-Reyes RUIZ-GALLARDO

Arturo VALDÉS

Consuelo MORENO

Correspondencia:

José-Reyes Ruiz-Gallardo

Correo electrónico:  
josereyes.ruiz@uclm.es

Dirección postal:  
Facultad de Educación de Albacete  
Plaza de la Universidad,  
02.071 – Albacete (España)

Recibido: 09/12/2011  
Aceptado: 18/03/2012

### **RESUMEN**

El estudio expone una experiencia de evaluación formativa y compartida, basada en criterios, sobre alumnos en prácticas de magisterio, integrando evaluaciones de los propios estudiantes, sus compañeros, observaciones realizadas en tutorías, exposiciones orales, clases prácticas, y la del maestro tutor, en una reunión privada.

Como resultados, aparte del propio método, se exponen opiniones de los alumnos ante el nuevo sistema, y algunas de las implicaciones que conlleva, como el crecimiento epistemológico o la puesta en evidencia del estado y progresión del alumno en ciertas competencias.

**PALABRAS CLAVE:** *Practicum, evaluación formativa y compartida, evaluación basada en criterios, competencias.*

## *Practicum and evaluation*

### **ABSTRACT**

This study presents an experience in formative and shared assessment, based on criteria, applied during the practicum of teacher training students. It incorporates peer- and self-evaluation, observation of students' performance at schools, oral presentations in private tuitions and a private interview with the school tutor.

Apart from the assessment method itself, the study undertaken shows the students' opinions about the new system, as well as some of its implications, such as the epistemological growth or the development in their acquisition of competences.

**KEY WORDS:** *Practicum, formative and shared evaluation, criterion referenced test, competences.*

## Introducción

### *El practicum*

Considerando los estudios de Magisterio, el practicum es un período de formación que los alumnos desarrollan en los centros escolares, con apoyo de maestros experimentados y cualificados (DÍAZ, 2004). En cualquiera de sus especialidades, es la materia (asignatura) que mayor carga en créditos tiene. En el momento en el que se desarrolló en trabajo, y de acuerdo con el Real Decreto 1440/1991 (BOE, 1991), donde se establece el título universitario oficial de Maestro, se le asignan un total de 32 créditos. En la actualidad, asciende a 50 créditos (BOE, 2007 A, B). Su planificación, es competencia de cada Universidad, aunque debido a que se realizan en centros docentes, con el soporte de maestros, es preciso que estas entidades establezcan los acuerdos de colaboración adecuados (en el caso de Castilla-La Mancha, en este curso DOCM, 2011).

El practicum es considerado por muchos autores (DÍAZ, 2004; GONZÁLEZ, 2002; ZABALZA & MARCELO, 1993) una de las asignaturas más importantes del futuro maestro, y constituye la primera ocasión de toma de contacto con la realidad educativa, dándole al estudiante la oportunidad de reflexionar sobre su capacidad, aptitudes y actitudes docentes (OLAYA, 1997). Como indica Prat (1997), en él se unen tres realidades distintas pero complementarias: estudiantes, centros educativos y universidades, aunque en el caso de los centros educativos, y dada la complejidad de la realidad educativa actual, debería ser más amplia, variada y continua (LIESA, 2009), de modo que se consiguiera una experiencia más enriquecedora, y menos parcial.

Sus funciones básicas son dos (CASTAÑO *ET AL.*, 1997):

- a) socializar al alumno en el contexto laboral.
- b) relacionar la teoría y la práctica, fomentando la formación de esquemas de pensamiento y acción.

Se considera pues, como el campo de aplicación de los conocimientos y competencias adquiridos por el alumno a lo largo de su carrera. Herramientas como el practicum, hacen que el alumno, como futuro profesional, esté más preparado para trabajar, para adaptarse a las demandas del mercado laboral, para conocer cuales son sus puntos fuertes y débiles, les hacen conscientes de si su vocación es real, si les gusta trabajar con niños, etc. (SEGRIST & SCHOONAERT, 2006). Se trata, por tanto, un espacio privilegiado para comprobar la calidad de la enseñanza recibida por el alumno (MEDINA & GARCÍA, 2005).

A pesar de ello, parece que la universidad la entiende como una asignatura de segunda categoría (LIESA, 2009), ya que es la única asignatura (al menos en la universidad del autor citado, y en la nuestra) en la que los alumnos no valoran la actuación del profesor que la imparte y, por tanto, no se considera para evaluaciones externas de calidad de profesorado. Ello puede producir a una falta de motivación del profesorado.

### *La evaluación*

La evaluación es uno de los elementos clave del proceso formativo en cualquier nivel educativo (BOSÓN & BENITO, 2005), y es el arma más poderosa de que disponen los profesores para influir en el modo de trabajo de los alumnos (GIBBS, 2003). Zabalza (2003) la define como una de las diez competencias clave de los profesores universitarios, sin embargo, son muchos los autores que destacan la pobreza y superficialidad con la que tradicionalmente se utiliza (BOSÓN & BENITO, 2005; BROWN, 2003A; RACE, 2003; SANTOS, 1995).

Para el *Committee on Undergraduate Science Education* (CUSE, 1997), se evalúa a los estudiantes para averiguar hasta qué punto han alcanzado los objetivos de la asignatura. En general, pueden diferenciarse dos tipos de evaluación (CABALLERO *ET AL.*, 1994; BROWN, 2003A): formativa, que tiende a ser continua, y que debe proporcionar una retroalimentación tanto a alumnos como a profesores (BENITO & CRUZ, 2005), y sumativa que es la que suele dar valoración numérica y se realiza como colofón final al proceso de aprendizaje. Para esta misma autora (BROWN, 2003A), no hay evaluaciones puramente formativas o sumativas, ya que esta última también proporciona una realimentación a los alumnos, aunque quizá de forma escasa y tardía (ZAREMBA & DUNN, 2004).

La evaluación sumativa tradicional (el examen escrito final) es, sin embargo, la forma más común de evaluación (BROWN, 2003A), a pesar de las múltiples debilidades que se le han atribuido (RACE, 2003): produce desmotivación en los alumnos, obstaculiza el *feedback* y no hace mucho por dar sentido a lo aprendido, fuerza a aprender de forma superficial y no mide los objetivos de aprendizaje que constituyen la educación universitaria; dicho de otro modo, lo que se mide es mucho menos importante que lo que debería medirse: trabajo en equipo, liderazgo, creatividad, pensamiento lateral, capacidad reflexiva y de toma de decisiones, etc. Ya que, como indican muchos autores (SHADISH, 1994; LÓPEZ, 2004), evaluar es mucho más que calificar.

Un buen número de autores que proponen vías alternativas a este sistema: Bosón & Benito (2005), Brown (2003b), Rhodes & Tallantyre (2003), Santos (1995), Segrist & Schoonaert (2003), etc., proponiendo, además, soluciones a la evaluación de habilidades, competencias, destrezas, actitudes, y no sólo de los contenidos teóricos.

La evaluación compartida considera la evaluación de los diferentes agentes involucrados, consiguiendo mejores resultados en los alumnos y favoreciendo importantes competencias en los alumnos (LÓPEZ, 2011).

Pero la realidad, al menos en el centro de los autores, como apuntan algunos estudios (DÍAZ, 2004), muestra que la valoración de los maestros y de los profesores de la universidad, es muy poco objetiva. Una de sus consecuencias es que la inmensa mayoría de los alumnos obtienen una nota final que oscila entre el sobresaliente y la matrícula de honor. Si esto fuera cierto, todos los alumnos serían excelentes en todas sus facetas: académicas (valoradas fundamentalmente por los profesores de la universidad) y profesionales (valoradas por los maestros tutores).

Aparecen varias causas que pueden motivar esta sobreestimación, entre las cuales destacan (DÍAZ, 2004): los maestros valoran, sobre todo, aspectos globales actitudinales del estudiante (interés, motivación, puntualidad, dedicación, etc.); no se tiene en consideración el necesario repertorio de habilidades docentes, ya que parece que se entiende como que es algo que se adquirirá con el tiempo; los profesores de la universidad se basan casi exclusivamente en la lectura de un documento orientado por él mismo a lo largo del periodo, con lo que difícilmente puede otorgar una nota baja; no se compara con otros métodos (entrevistas, observación, etc.). Por otro lado, sobre maestros y profesores pesa el hecho de que la nota del practicum es una parte cuantitativamente muy significativa en el expediente del alumno, por lo que su valoración puede tener sensibles consecuencias en el mismo, viéndose presionados a calificar al alza.

Actualmente, en la Facultad de Educación de Albacete, aunque el alumno obtenga un 10 en el practicum, para que al alumno se le otorgue una matrícula de honor, debe someterse a un examen oral de su memoria, ante un tribunal formado por tutores de la especialidad. Con ello se ha contenido ligeramente el número de estas calificaciones.

No obstante, el establecimiento de criterios observables puede ayudar a restar gran parte de esta subjetividad, y armonizar los juicios de todos los profesores de la universidad, maestros tutores y alumnos. Al mismo tiempo que sirva de apoyo al profesor, en el momento de pedir evidencias al alumno en la consecución de cada criterio.

Por otro lado, la inclusión de un componente formativo, hace más rica la evaluación del practicum, ayudando al alumno a mejorar en el proceso de aplicación de sus conocimientos a la realidad docente, en su modo de expresión oral y escrita, vocabulario, etc. En resumen, conseguir una evaluación que sea capaz de valorar las competencias necesarias en un maestro o, al menos aquellas que quedan recogidas en la normativa general, y adscritas al módulo del practicum (BOE, 2007 A, B).

#### *Algunos modelos prácticos*

En el caso de los maestros, Díaz (2004) propone un modelo criterial muy completo. Su trabajo muestra una ficha de evaluación basada en una serie de 58 indicadores agrupados en 6 dimensiones: clima del aula, tutoría, programación didáctica, metodología, evaluación de los aprendizajes y actitudes.

Por otro lado, Young (2003) propone para los futuros profesionales en educación en la *Thames Valley University* (Reino Unido), un modelo de evaluación basado en portafolios. Este contiene tres formas de prueba: 1) proyectos/ informes o expedientes escritos; 2) evaluaciones de la enseñanza práctica y, 3) un ejemplo de planificación de una lección. En ellas están consideradas tanto la autoevaluación como la evaluación de los compañeros. Jordan (2003), incluye una guía con los indicadores que deben ser usados, para realizar la evaluación, en una de las asignaturas.

Esta misma universidad aplica un método de evaluación de habilidades (psicomotor; autoconciencia y reflexión en la práctica; resolución de problemas; comunicación y presentación; habilidades interactivas de trabajo en grupo), en Ciencias de la Salud, también basado en portafolios. Para establecer homogeneidad en la valoración, por parte de los distintos agentes evaluadores, no sólo se definen perfectamente cada una de las habilidades a evaluar, sino también el criterio para asignar y justificar cada uno de los 5 niveles de valoración posibles (desde Excelente a Insatisfactorio) (YOUNG, 2003).

Un protocolo de evaluación muy elaborado es el que presenta la *Ball State University* en EE.UU. (SEGRIST & SCHOONAERT, 2006). Aunque no está pensado para futuros profesionales de la educación, puede ser aplicable en gran medida. Se trata de un modelo de evaluación de competencias que se lleva a cabo por: a) un tutor universitario, b) un supervisor o tutor en el lugar de desarrollo de las prácticas, c) una evaluación por los compañeros y d) una autoevaluación. Todos los agentes evaluadores disponen de un formulario con criterios específicos, en donde valorarán de forma numérica (escala de 1 a 5) una serie de competencias, actitudes, etc. En algunos casos, los juicios establecidos deben ser comentados.

#### *Autoevaluación. Evaluación por compañeros*

Como se ha indicado, los tres últimos sistemas se apoyan, en procesos de autoevaluación y evaluación por compañeros (o coevaluación) que hacen que el alumno se beneficie al estar más involucrado en el proceso (HOLEN, 2000). Apoyando este argumento, ciertos estudios, como Erez *et al.* (2002), indican que los grupos de estudiantes sometidos a evaluación por compañeros tenían mayor nivel de cooperación, desempeñaban mejor su trabajo y sus miembros estaban más satisfechos que otros con evaluación externa. Gibbs (2003) indica que la coevaluación crea una apropiada actividad de aprendizaje, ya que los alumnos encuentran soluciones a sus propios problemas, así como errores que podían haber cometido u otros que tendrían que evitar.

La autoevaluación es la percepción individual del propio conocimiento (SEGRIST & SCHOONAERT, 2006). Es un proceso de autocrítica que genera unos hábitos de reflexión sobre la propia realidad (SANTOS, 1999), y hace reflexionar sobre cuales son los puntos fuertes y débiles (JORDAN, 2003). Según Vourinen *et al.* (2000), la autoevaluación construye las bases para poder evaluar a los compañeros.

La evaluación por los compañeros está siendo cada vez más aplicada en educación superior (VAN DEN BERG, 2006). Se trata de que los estudiantes evalúen la calidad del trabajo de sus compañeros (DOCHY *ET AL.*, 1999), también es muy frecuentemente utilizado entre profesionales en ejercicio de otros países como Finlandia, EE.UU., Noruega, etc.

Por ello que la adquisición de esta competencia por estudiantes de algunas profesiones es muy interesante para su posterior desarrollo laboral, especialmente, en las profesiones relacionadas con la Educación y las Ciencias de la Salud (EVANS *ET AL.*, 2005). Así, por ejemplo, en Medicina hay una importante tradición de ser observado y evaluado por colegas, en el desarrollo profesional (NORCINI, 2003; EVANS *ET AL.*, 2005), mostrándose como un sistema objetivo y que mide de forma fidedigna el desempeño profesional (ROSEMBAUM *ET AL.*, 2005), además de proporcionar apoyo profesional, incrementar la autoestima y disminuir la inseguridad, e impulsar el desarrollo profesional (HIETANEN & CURTTI-SONNINEN, 1996, EN VOURINEN *ET AL.*, 2000).

Una duda obvia que aparece en muchos profesores (MACDONALD, 2006) es pensar que los estudiantes podrían tener una falta de objetividad e independencia al evaluar sus propios trabajos (o el de sus compañeros). En este sentido, algunas experiencias (JORDAN, 2003; ROACH, 2003) muestran que la calificación del profesor es ligeramente inferior a la obtenida por la auto y coevaluación. Sin embargo, otros estudios (FALCHIKOV, 1993; SULLIVAN *ET AL.*, 1999) revelan que las coevaluaciones correlacionan bien con las de los profesores, particularmente cuando existen unos criterios claros de evaluación (BOUD & FALCHIKOV, 1989).

#### *Objetivos*

El objetivo del presente trabajo es mostrar un avance de un modelo criterial de evaluación del practicum, desde el punto de vista del profesor tutor de la universidad, en el que se incluye, no sólo el juicio de éste tras leer la memoria de prácticas, sino también la evaluación tras la observación de determinadas competencias, muy importantes en un maestro (en su actuación durante las prácticas, en las reuniones tutoradas, la opinión de los maestros tutores, el juicio de los alumnos en su propio trabajo y el de los compañeros).

También se pretende evaluar la experiencia mediante la opinión de los alumnos y mostrando algunas de las implicaciones del modelo propuesto.



## Material y método

### *Participantes y datos para la evaluación*

Como participantes, se han seleccionado los 33 estudiantes asignados a un profesor, durante tres cursos consecutivos (2005–06, 2006–2007 y 2007–2008). Todos son de tercer curso (25 mujeres y 8 hombres), de la E. U. de Magisterio de Albacete y de la especialidad de Lenguas Extranjeras. Sus edades oscilaban entre los 21 y los 27 años, aunque en su mayoría se encontraban en el umbral inferior. Estos estudiantes han dedicado la totalidad del segundo cuatrimestre del curso a la realización de las actividades relacionadas con el practicum. Tan solo un alumno trabajaba a tiempo parcial, aunque ello no le impidió realizar con satisfacción, todas las tareas académicas necesarias.

Los datos utilizados para evaluar la experiencia, proceden de la observación en los seminarios, en las clases prácticas y de los comentarios de los alumnos en entrevistas personales y en encuestas abiertas (anónimas), en las que se solicitaba al alumno comentarios críticos sobre la experiencia a la que había sido sometido. Estos datos, de carácter cualitativo, han sido analizados dividiéndolos en grupos comunes por tópicos, aunque procedan de diferentes fuentes, para extraer los elementos más relevantes (BOGDAN & BIKLEN, 2003).

Además, a posteriori, revisando los comentarios y las notas tomadas en las exposiciones de los alumnos y en sus entrevistas, se ha evaluado el posible crecimiento epistemológico (CHITPIN *ET AL.*, 2008) que demuestran los alumnos durante el practicum. Para estos autores, ante un problema, los alumnos proponen una solución (tentativa de teoría), que ponen en práctica en un proceso, para reformular el problema si aparecen errores y una nueva hipótesis más ajustada y basada en la experiencia.

### *Método propuesto*

Para Brown (2003A), los pilares sobre los que se asienta la evaluación son el criterio y la evidencia. Es por tanto necesario elaborar una serie de criterios adecuados al perfil del alumno de Magisterio, y buscar las evidencias utilizando diferentes vías y en contextos distintos.

Por otro lado, tal y como indican numerosos investigadores (SANTOS, 1995; YOUNG, 2003; ZAREMBA & DUNN, 2003; BENITO & CRUZ, 2005; BOSÓN & BENITO, 2005), los criterios usados en las distintas evaluaciones, deben ser conocidos por los estudiantes antes de ser aplicados. Por esta razón, les fueron facilitados al inicio del curso.

Con todo ello, los distintos escenarios establecidos para la evaluación y sus criterios son los siguientes:

### *Reuniones periódicas*

Se realizaron cinco reuniones de tutoría en grupos con los alumnos asignados del practicum. Las dos primeras, se dedicaron a dar consejos prácticos y a orientar la parte destinada a la observación, así como para crear un clima de confianza entre alumnos y profesor. La tercera y cuarta a una breve exposición, y a resolver dudas de la memoria (en la cuarta). Finalmente, la quinta a la coevaluación de la memoria.

#### A. 1) REUNIONES DE GRUPO

Como indica Santos (1995) las reuniones de grupos son un buen escenario para realizar determinadas evaluaciones. Por esta razón, en todas las reuniones, y siguiendo indicaciones del mismo autor, se valoró, no sólo lo que los alumnos decían, sino su actitud evaluando así ciertas habilidades comunicativas, sociales y actitudes. Para ello, se confeccionó la Tabla 1, basada en criterios de Santos (1995), de Roach (2003), y algunas aportaciones propias. En ella el profesor indica, para cada estudiante, si manifiesta o no durante la reunión, cada uno de las características especificadas. Como puede entenderse, en cada reuniones no podían comprobarse todas y cada una de ellas.

Al finalizar la sesión, se comentaban las apreciaciones obtenidas para cada alumno, permitiéndoles expresarse al respecto. También se ofrecían sugerencias de mejora, tanto por parte del profesor, como del resto de compañeros.

CRITERIO	ALUMNO			
	1	2	.....	n
El alumno es participativo (interviene sin necesidad de preguntarle).				
Manifiesta interés.				
Trata de acaparar la reunión.				
Escucha a sus compañeros.				
Es crítico.				
Admite sugerencias.				
Aporta ideas.				
Mira al que habla.				
Usa un tono adecuado para dirigirse a sus compañeros.				
Trata de pasar desapercibido.				

TABLA 1: Aspectos observados en cada uno de los alumnos en todas las reuniones realizadas en el departamento (criterios extraídos de Santos (1995), Roach (2003), y aportación propia). Las valoraciones son 0: nunca, 1: a veces; 2: siempre.

#### A.2) MINIEXPOSICIÓN ORAL

En la tercera y cuarta reuniones, pasado aproximadamente un mes y medio del inicio del practicum, los alumnos debían, uno por uno, exponer durante 5 y 8 minutos. La pretensión de esta actividad era comprobar, individualmente, las habilidades comunicativas de los alumnos, e intentar corregir, mejorar o estimular, en la medida de lo posible, algunas de ellas. También, al disponer de tan poco tiempo, de observar su capacidad para sintetizar sus comentarios en el tiempo dado.

El tema a tratar era la disciplina en el aula, ya que parece que es una preocupación generalizada para los estudiantes (ELDAR *ET AL.*, 2003). No había un guión, por lo que los alumnos se centraron en comentar las observaciones realizadas en clase, casos de niños conflictivos, etc. No obstante sí se sugería que apoyaran lo que decían en literatura científica o en lo que habían aprendido en las diferentes asignaturas. El resto de compañeros y el profesor debían realizar preguntas, cuestionar algunos de los comentarios realizados, etc., de modo que el alumno tuviera la mayor cantidad posible de oportunidades para expresarse y demostrar capacidades expresivas y posiciones críticas.

La evaluación de estas habilidades comunicativas del alumno, se realizó a partir de los criterios reflejados en la Tabla 2.

CRITERIO	Sí	A veces	No	Comentario
El alumno estructura las ideas y las organiza transmitiéndolas de forma clara.				
Presenta de forma persuasiva argumentos que sustentan sus ideas.				
Apoya sus argumentos en investigaciones o en aprendizajes de asignaturas de la carrera.				
Expresa con claridad lo que piensa y siente.				
Da la impresión de haber preparado la exposición y de que no tiene necesidad de improvisar.				
Responde con agilidad y argumentos a las posibles dudas o cuestiones planteadas.				
Dice todo lo importante ajustándose al tiempo.				

TABLA 2: Indicadores de habilidades comunicativas, para la evaluación de la exposición requerida en la tercera reunión de prácticas (basada en Bosón y Benito (2005) y aportando algunos criterios propios)

Todos los alumnos disponen de una copia de la Tabla 2, para evaluar a sus compañeros, indicando sus puntos fuertes y débiles. Finalizado el turno de debate, se comentan los resultados obtenidos por cada uno, explicando los motivos. Se pide a todos los estudiantes consejos, opiniones y sugerencias para mejorar, aportando el profesor las oportunas ideas.

### A.3) AUTOEVALUACIÓN. EVALUACIÓN DE COMPAÑEROS (COEVALUACIÓN)

Por otro lado, puesto que una de las premisas de la evaluación formativa es hacer partícipe a los alumnos en este proceso, la autoevaluación y coevaluación se manifiestan como excelentes vías para ello, tal y como se ha justificado en la introducción.

Por esta razón, en la última reunión los alumnos aportan una autoevaluación de su memoria de prácticas y realizan una evaluación de la de sus compañeros. Para facilitar la tarea y que todos sigan un criterio homogéneo, se les facilita el formulario de la Tabla 3. Se trata, al igual que ciertos estudios como los de Roach (2003) y Zaremba & Dunn (2004), de una valoración numérica, en la que concreten en ella su trabajo. El profesor tutor, utilizará los mismos criterios para emitir su nota.

Santos (1995), indica que el esfuerzo del alumno debe tener repercusión en la calificación final. Por esta razón, el 30% de la nota proporcionada por el profesor tutor de la Facultad de Educación, será producto de los propios estudiantes (15% procede de autoevaluación y 15% de evaluación del compañero).

En el caso de la autoevaluación, hay que hacerles conscientes de que nota no es equivalente a esfuerzo realizado (JORDAN, 2003). Deben ser críticos y honestos, valorando la calidad del resultado final y no cuánto se trabaja en él.

Para restar presión al alumno evaluador, siguiendo a Gibbs (2003), éste conocerá a quién está evaluando, pero ninguno de ellos sabrá la identidad de quién ha sido su evaluador.

CRITERIO	Puntos (10)	
	Sólo ítems	Trabajo extra
Aparecen todos los puntos recogidos en el documento “Esquema para la memoria de prácticas”, facilitado por la subdirección de este centro, aparecen en el documento: hasta <b>2 puntos</b> . Si se encuentran perfectamente desarrollados, resumidos y esquematizados, sin entrar en excesos innecesarios, se puede llegar hasta un máximo de <b>2,5 puntos</b> .	Hasta 2	Hasta 0,5
<b>Corrección didáctica:</b> Objetivos claros y bien definidos. Evaluación correcta de los citados objetivos: hasta <b>1 punto</b> . Coherencia en la elaboración de la ficha de cada sesión. Equilibrio en su desarrollo. Progresión de las ideas desarrolladas de simples a complejas: hasta <b>2 puntos</b> . Programación realista. Debe de ser posible realizar lo expuesto en el tiempo indicado: <b>1 punto</b> . Ideas alternativas para aclarar dudas y conceptos hasta <b>0.5 puntos</b> . Reflexión crítica de la actividad práctica: hasta <b>0.5 puntos</b> .	Hasta 5	
<b>Presentación y corrección del trabajo:</b> Márgenes, espacios, títulos, etc., estructurados coherentemente. Índice con páginas numeradas: hasta <b>0.5 puntos</b> . Lenguaje correcto, con ausencia de vulgarismos y palabras impropias de un texto de este tipo: hasta <b>0,5 punto</b> . Presencia de dibujos, diagramas, esquemas aclaratorios, etc.: hasta <b>1 punto</b> . Bibliografía bien citada y referenciada: hasta <b>0.5 puntos</b> (se restará esta cifra si no aparece en la cita y apartado de referencias bibliográficas)	Hasta 2,5 puntos	
<b>Ortografía:</b> Un maestro no puede cometer faltas de ortografía ( <u>incluidas las tildes</u> ). Un documento importante como este debe ser releído tantas veces como sea necesario, con lo cual, los errores tipográficos se considerarán faltas, así como el mal uso del lenguaje: <b>0.5 puntos menos por cada falta o error</b> .	Se restarán 0,5 puntos por cada falta.	

TABLA 3: Criterios para auto, co y heteroevaluación de la memoria de prácticas.

a) *Observación de la práctica*

Durante el último mes de prácticas, el profesor visita la escuela y asiste a una clase llevada a cabo por el alumno. En ella, este deberá desarrollar parte de la unidad didáctica que contendrá su memoria final (se intenta no romper el ritmo normal de avance del temario).

Durante la intervención, el profesor evalúa diferentes habilidades, actitudes, etc. del alumno. Los criterios se recogen en la Tabla 4, y están basados en ideas de Santos (1995), Young (2003), Díaz (2004), Bosón & Benito (2005), Segrist & Schoonaert (2006), así como en algunas aportaciones propias. Puede comprobarse que determinados criterios están repetidos en tablas precedentes. La cause es que nos encontramos en un escenario completamente distinto y se hace necesario evaluar nuevamente dicho criterio, así como comprobar su evolución con respecto a pasadas evaluaciones.

CRITERIO	Si	A veces	No	Comentario
El alumno estructura las ideas y las organiza transmitiéndolas de forma clara y con una secuencia lógica.				
Presenta de forma persuasiva argumentos que sustentan sus ideas				
Expresa con claridad lo que piensa y siente				
Responde con agilidad y argumentos a las posibles dudas o cuestiones planteadas				
Adapta su vocabulario al nivel del alumnado				
Tiene previstas alternativas para los conceptos más complejos				
Sabe responder a situaciones conflictivas				
Tiene el respeto de los alumnos				
Aporta ideas nuevas, materiales nuevos, etc.				
Utiliza métodos didácticos diferentes a la clase magistral				
Hace las clases participativas				
Motiva a los alumnos				
Refuerza a los alumnos con dificultades y complementa a los más avanzados				
Utiliza un tono adecuado para dirigirse a los alumnos				
No se pone de ejemplo de forma sistemática				
Los alumnos manifiestan interés				
Mira al que se le dirige o al que se dirige				
Manifiesta interés y atención cuando le hablan o cuestionan				
No da muestras de impaciencia, intranquilidad o prisa				
Hace que los alumnos interactúen entre ellos para aprender y/o reforzar los aprendizajes				
Se esfuerza en fomentar que participen todos los alumnos				

TABLA 4: *Criterios para la evaluación de la clase práctica (criterios de Santos (1995), Young (2003), Díaz (2004), Bosón y Benito (2005), Segrist and Schoonaert (2006) y aportaciones propias)*

Estos resultados y sus comentarios se le exponen individualmente a cada alumno, de modo que puedan revisarse apreciaciones erróneas y puedan resolverse las dudas surgidas al alumno y/o al profesor.

De todos modos, esta evaluación hay que tomarla con mucha cautela, ya que en el escenario real, debe considerarse que el alumno se encuentra altamente presionado por la presencia del profesor, y

porque los niños suelen tener un comportamiento fuera de lo normal, simplemente por la presencia de un extraño en el aula.

*b) Entrevista al maestro tutor*

Los maestros tutores no sólo observan la actuación diaria de los alumnos en prácticas, también les ayudan a resolver los problemas que periódicamente surgen en su labor docente y ven su continua evolución (NGUYEN, 2009). Por ello, para Brown (2003A) los supervisores (los maestros en nuestro caso) se encuentran en una posición privilegiada para realizar la evaluación del alumno. Autores como Manning (1977) o Seperson & Joyce (1973), indican que su influencia es mucho mayor que la del tutor y la del aprendizaje universitario combinados (NGUYEN, 2009). Sin embargo, tal y como se comentó en la introducción, generalmente el maestro tutor tiene dificultad en adjudicar notas bajas al alumno en prácticas debido a que valora aspectos más bien actitudinales que profesionales (DÍAZ, 2004) y porque se ha creado una relación anímica y una empatía que le dificulta ser objetivamente crítico y plasmarlo en un papel con una nota.

No obstante, se ha observado que si al maestro le realiza una entrevista privada, formulándole cuestiones clave, al consciente de que no es él quien escribe y firma el documento, el nivel de sinceridad aumenta. Por ello que se ha creado una lista de preguntas (Tabla 5) que le son expuestas y se comentan en una conversación personal. Con ello, se puede tener una visión más real de cómo ha sido la actuación del alumno en su conjunto y de cómo ha progresado.

CRITERIO	Si	A veces	No	Comentario
El alumno está motivado. Denota vocación.				
Es puntual				
Admite sugerencias y tiene una postura humilde ante los consejos del maestro tutor.				
Actúa en consecuencia a las sugerencias dadas				
Se esfuerza por aportar ideas, materiales nuevos, etc.				
Ha ganado el respeto de los alumnos				
Los motiva				
Sabe comportarse ante los alumnos				
Estructura y organiza las ideas transmitiéndolas claramente				
Presenta de forma persuasiva argumentos para sustentar sus ideas, sin imponer				
Expresa con claridad lo que piensa y siente				
Responde con agilidad y argumentos a las posibles dudas o cuestiones planteadas				
Adapta su vocabulario al nivel del alumnado				
Tiene previstas alternativas para los conceptos más complejos				
Sabe responder a situaciones conflictivas				
Procura utilizar métodos didácticos participativos.				
Anima a participar a los alumnos más retraídos.				
Se hace eco de los sentimientos de los alumnos.				
Muestra buena voluntad para trabajar con los alumnos fuera de clase				
Refuerza a los alumnos con dificultades y complementa a los más avanzados				
Organiza el aula de diferentes modos				
No se pone de ejemplo de forma sistemática				

No culpa ni ridiculiza a los alumnos ante las equivocaciones				
Tiene criterios, y los aplica, para comprobar el progreso del alumno (en sus diferentes campos)				
Manifiesta interés y atención cuando le hablan o cuestionan				
No da muestras de impaciencia, intranquilidad o prisa				
Consulta sobre su práctica docente y es crítico con sus errores. Toma medidas en consecuencia				
Hace que los alumnos sean conscientes de su aprendizaje, poniéndoselo de manifiesto				
Tiene conocimientos suficientes (aspectos didácticos y de la materia específica)				
Manifiesta y capacidad de organización y planificación				
Otros:				

TABLA 5: *Cuestiones expuestas al maestro tutor, en una entrevista personal (basadas en Barnett (2003), Young (2003), Díaz (2004), Bosón & Benito (2005), Segrist & Schoonaert (2006) y aportaciones propias).*

Al igual que en el caso anterior, un buen número de estas preguntas, o criterios de evaluación, coinciden con las expuestas en tablas anteriores. Esto es debido a que el alumno está siendo evaluado en los mismos términos, pero por un agente distinto a los anteriores.

Es necesario destacar que los resultados de esta encuesta son los únicos que no se muestran de forma directa al alumno, debido a que los maestros tutores prefieren mantener la privacidad. En algunas ocasiones, cuando se estima oportuno, se comentan con el alumno como una apreciación del propio profesor en la observación realizada en clase, o se le sugieren ciertas modificaciones, de forma indirecta.

#### *c) Diario reflexivo*

Un diario reflexivo es una narración personal de la actividad, en la que se selecciona y reflexiona sobre las experiencias en relación al tema previamente definido (BROWN, 2003B; BOSON & BENITO, 2005). No obstante, a esta definición, en el caso de las prácticas de enseñanza, hay que añadir un amplio componente de observación, que no está exento de dificultad, ya que para el alumno no es fácil determinar cuáles serán los elementos de atención preferente (GAVARI, 2006).

Se pide a los alumnos que realicen un diario reflexivo a lo largo de todo su periodo de prácticas, en el que deben recoger las observaciones que realicen de su maestro-tutor, las experiencias que aplican con una evaluación crítica, observaciones de los niños asociándolas a aprendizajes en las distintas asignaturas, sugerencias de mejora sobre el aula, método empleado, organización, etc. Se revisa en diferentes reuniones preestablecidas, para que, como indican Rodríguez *et al.* (2002), el compartir la experiencia con el tutor, ayuda a sentirse apoyado en ciertos dilemas que aparecen en la enseñanza. También a relacionar la teoría aprendida con la práctica y a aplicarla con mayor facilidad. Todo ello les será de gran utilidad para completar los diferentes puntos de su memoria final de prácticas. Al finalizar proceso, debe entregarse (no es necesario que esté “en limpio”), aunque no se valora para la nota final.

#### *d) Calificación de la memoria por parte del tutor de la Facultad*

La última de las evaluaciones que se realiza es la revisión de la memoria de prácticas, por parte del profesor de la Universidad. Los criterios que se establecen son los mismos que para la auto y coevaluación, y se presentan en la Tabla 3.

#### *e) Nota final*

La nota final hará confluír todas las evaluaciones que se han realizado a lo largo del periodo de prácticas, por los distintos agentes y en los diferentes escenarios. Las proporciones correspondientes a los diferentes apartados, se presentan en la Tabla 6.

Pero al llegar a esta fase, nos encontramos con que, tal y como indica Race (2003), la evaluación continua tiene el problema de que no desempeña (y debe hacerlo) un papel sumativo puesto que, finalmente, a los profesores se nos exige una nota numérica. Así, en el RD 1125/2003, de 5 de

septiembre (BOE, 2003), que regula el sistema de calificaciones de las titulaciones universitarias oficiales, se indica explícitamente (artículo 5) que las materias deben tener una calificación, y ésta debe ser numérica.

Es por ello que, se ha tenido que dar una valoración numérica a cada una de las evaluaciones realizadas. No obstante, eso no indica pérdida de su valor formativo. Así el estudio de Smith & Gorard (2005), demuestra que los alumnos sometidos a evaluación exclusivamente formativa progresaban peor que aquellos otros a los que se le añadía una nota.

La calificación otorgada a cada uno de los elementos es la siguiente:

- *Reuniones en grupo y miniexposición oral:* 10 puntos si se obtienen el 90% o más de los ítems positivos, o han evolucionado en las distintas reuniones, hasta conseguirlos (en el primero de los casos). Se reducirá la nota proporcionalmente en función de los criterios no conseguidos.
- *Autoevaluación y evaluación por los compañeros:* los alumnos ya asignan una nota entre 0 y 10, según los criterios establecidos en la Tabla 3.
- *Visita de prácticas y entrevista al maestro tutor:* 10 puntos si se obtienen el 80% o más de los ítems positivos. La nota se reducirá proporcionalmente en función de los criterios no conseguidos. Se comprueba que en este caso se ha reducido el mínimo para obtener la máxima calificación. Ello se debe a que, al realizarse al final del proceso, el alumno no tiene la oportunidad de conocer su error y subsanarlo.
- *Calificación de la memoria por el profesor tutor de la universidad:* es la suma de todos los criterios los criterios correspondientes a cada tabla, considerando que: No= 0, A veces= 1 y Si= 2. Se normalizan a 10 puntos y se les aplica el valor de ponderación que se recoge en la Tabla 6.

ELEMENTO	%	Operación
Valoración reuniones y progresión en las mismas	10	Nota obtenida x 0,10
Habilidades comunicativas	5	Nota obtenida x 0,05
Valoración clase práctica	5	Nota obtenida x 0,05
Entrevista maestro tutor	10	Nota obtenida x 0,10
Autoevaluación	15	Nota obtenida x 0,15
Evaluación por compañeros	15	Nota obtenida x 0,15
Calificación memoria	40	Nota obtenida x 0,40

TABLA 6: *Proporción establecida para valorar cada uno de los niveles de la evaluación realizada a lo largo del periodo de prácticas. Se incluye, así mismo, la operación que debe realizarse sobre cada nota obtenida en cada uno de ellos.*

## Resultados y discusión

Aunque el principal resultado pretendido en este trabajo era mostrar el método seguido en el proceso de evaluación, expuesto en el punto anterior, en este apartado se expondrán algunas reflexiones sobre elementos surgidos a lo largo de los tres años de experiencia, así como los procedentes de las entrevistas y de los comentarios anónimos solicitados a los alumnos, al finalizar cada curso.

El primer resultado destacable es el cambio en las notas emitidas por el profesor de la Universidad (obtenidas por la aplicación de la Tabla 7). Éstas han pasado de estar en un rango entre 8,5 y 10, con la moda en 9, a estarlo entre 6,5 y 10, con la moda en el 7.75. Ello es debido, en gran medida, a que son los propios alumnos los que, tras aplicar los criterios de baremado, llegan a una nota sustancialmente inferior a la que hubieran llegado dejándose influir, por la sensación del gran esfuerzo que les ha conllevado toda su experiencia y la elaboración de la memoria. Como ejemplo un alumno, el segundo año de experiencia, manifiesta:

*“Mi idea era sacar un 10, como la mayor parte de mis compañeros con otros tutores, pero he visto que no cumpla algunos criterios de los establecidos y 10 significa algo perfecto”*

En este sentido, el profesor también se ve favorecido ya que, al igual que apunta Jordan (2003), ve compartida con los estudiantes la responsabilidad de la evaluación encontrándose, por otro lado, menos forzado a poner notas altas, para no perjudicar el expediente del alumno, en contra de la opinión del maestro tutor, quien tiende a poner una nota de 10, en la mayor parte de los casos.

Por otro lado, el tiempo que el profesor tutor ha dedicado al practicum se ha elevado sustancialmente. En efecto, debe dedicar mucho más tiempo a las reuniones, a valorar cada uno de los diferentes elementos de los que consta la nota final, a realizar entrevistas al maestro tutor, a cada alumno sus puntos fuertes y débiles, a intentar dar soluciones o estrategias de mejora, etc. Ello coincide con otros autores (CASTAÑO *ET AL.*, 2006; RODRÍGUEZ *ET AL.*, 2002; RUIZ-GALLARDO *ET AL.*, 2011) que con una enseñanza más centrada en el alumno o con un seguimiento más intenso, la dedicación del profesor se multiplica.

En cuanto a la evaluación por parte de los compañeros, un elemento común detectado es que los estudiantes dudan mucho antes de poner notas bajas al trabajo revisado, y se sienten incapaces de suspenderlo. En este sentido, las reflexiones de Lapaham & Webster (2003), son muy ilustrativas, cuando dicen que ello es un indicador de que esta competencia debe ser fomentada y experimentada mucho más, de modo que se afiance en el alumno su nivel de confianza en el juicio propio, máxime en un maestro, que dedicará gran parte de su tiempo profesional a realizar evaluaciones.

Se destaca un comentario de una alumna durante la primera experiencia:

*“Lo he pasado muy mal porque no sé si lo que ha hecho mi compañero está o no bien, si se ajusta o no al nivel o si se producirá un aprendizaje de calidad en los niños. Todo son dudas. No me ha gustado nada la experiencia, quizá porque me he dado cuenta de mi ignorancia”*

Los alumnos manifiestan que evaluar a sus compañeros les hace aprender. Ya lo observa Gibbs (2003), quien indica que los alumnos al examinar el trabajo de otros, detectan soluciones a sus problemas, así como errores que podían haber cometido. Según este autor, se crea una apropiada actividad de aprendizaje.

Una alumna de tercer año de experiencia, comenta:

*“Creo que revisar la memoria de mis compañeros ha sido una estupenda idea. Estoy acostumbrada a que me enseñen mis profesores, pero no a aprender de mis compañeros”.*

Sin embargo, coincidiendo con estudios de Falchikov (1986), evaluar a los compañeros resulta impopular entre los estudiantes, y desean eludir esa responsabilidad. Por ello en el segundo año de aplicación del método, la revisión de los compañeros se ha realizado en parejas, por lo que ha descendido el nivel de inquietud en este sentido.

Una alumna de primer año de experiencia:

*“Está bien que me lea el trabajo y que haga comentarios. No lo discuto. Pero poner nota es función del profesor”*

Por otro lado, el hecho de que los alumnos conocieran las diferentes listas de indicadores, les forzó a modificar algunos aspectos actitudinales, por ejemplo a ser más participativos, a intentar ser más críticos, etc. Para autores como Race (2003), esto podría constituir una desventaja de la evaluación continua, ya que el alumno polariza sus esfuerzos, estratégicamente y exclusivamente en aquello en lo que se le va a evaluar. También puede perder parte de su naturalidad. Pero como el mismo dice, será positivo, *“...si la naturaleza y variedad de las tareas evaluativas se ajustan a los objetivos de aprendizaje pretendidos”* (RACE, 2003: 85). Una chica en la experiencia segunda, comentaba:

*“Aunque no estoy de acuerdo con todos los criterios, reconozco que me han servido para saber qué tengo que hacer, y qué se me va a valorar”*

En la misma línea que los alumnos de Nguyen (2009), ciertos alumnos manifiestan que aprenden mucho cuando al finalizar la actividad, el maestro realiza una evaluación de su actuación y, con una actitud abierta, les muestra sus dificultades y fortalezas; incluso, ayudan a reforzar o a mejorar los defectos. Este es uno de los elementos a trabajar, dado que debe ser extendido a todos los demás



alumnos que no realizan esta práctica, si no diariamente, al menos con cierta frecuencia. No obstante, siempre debe hacerse de manera constructiva, y también indicando los elementos positivos, de modo que el alumno no se vea continuamente fiscalizado y con sensación de hacerlo todo mal, como en el segundo comentario, de los siguientes.

*“He echado de menos que mi tutor me diga más cosas. Creo que le daba vergüenza. Debes ser tu (refiriéndose al tutor de la Universidad) quien les diga que no nos molesta” (alumno en tercer año de experiencia)*

Otro, indicaba (alumna en segundo curso de experiencia):

*“El maestro siempre me estaba diciendo lo que hacía mal y me hundía más que ayudarme”*

Un importante número de los alumnos manifiestan que han incrementado su confianza y que han mejorado sus habilidades de exposición y evaluación, coincidiendo con los resultados de Lapaham & Webster (2003). En este sentido, tanto las exposiciones orales y las posteriores críticas argumentadas y consejos dados, han sido muy positivos para su sensación de mejora. Y aunque en las minie xposiciones se sugirió la utilización de audiovisuales, sin éxito, en próximos cursos se ampliará este tiempo, para estimular su uso.

*“Gracias a las exposiciones que hemos hecho en las tutorías, me he quitado el tic de tocarme la oreja continuamente”*

Alumno de la primera experiencia:

*“No sabía que no modulaba la voz. Después de que Carlos me lo comentara en la tutoría, me grabé y me sorprendió lo aburrido que hablaba. Creo que ahora lo hago mucho mejor”*

Común a todos los estudiantes, es la sensación de que el periodo de prácticas les ha aportado una excelente experiencia del trabajo real, dándoles la oportunidad de averiguar que esa es su vocación. En este sentido, las aportaciones de Segrist & Schoonaert (2006), son muy similares, al indicar que los alumnos sometidos a estas experiencias pueden conocer en profundidad lo que significa el trabajo para el que se han preparado. Algunos comentarios en este sentido (alumnas de primer y tercer año de experiencia):

*“Los niños son lo mejor que hay. Tengo mucha suerte porque sé que me pasaré la vida entre ellos”*

*“El practicum es donde más he aprendido en la carrera. Debería durar más y empezar en primer curso”*

Revisadas las entrevistas y experiencias con los alumnos para comprobar el posible crecimiento epistemológico (CHIPTIN ET AL., 2008), coincidiendo en general con estos autores, nos parece que los alumnos ofrecen más estrategias que teorías para resolver los problemas que le surgen o que se han propuesto. Como ejemplo destacable de crecimiento epistemológico, un estudiante, del segundo año, plantea cómo solucionar ciertos malos comportamientos en el aula (el problema), propone establecer unas normas claras de obligado cumplimiento (la teoría en tentativa); el mismo alumno razona que los niños más problemáticos continúan siendo revoltosos (proceso de eliminación del problema) y éste se soluciona sólo parcialmente. Como segunda tentativa de teoría, más afinada y apoyada en la experiencia, se plantea que las normas deben ser propuestas por todos, de una manera más democrática de modo que los estudiantes aceptarán mejor estas reglas y las cumplirán con más facilidad, incluyendo a éstos más disruptivos. El alumno, finalmente, manifiesta que en esta segunda prueba el comportamiento es significativamente mejor y los problemas de comportamiento, más puntuales y aislados.

La observación y análisis de ciertos criterios puede ayudarnos a detectar carencias de formación en competencias fundamentales para los maestros, que sirven para reconfigurar los contenidos, competencias y modos de enseñanza de las asignaturas que las imparten. Así, destacando algunos ejemplos, coincidiendo con Barrios (2006) los alumnos manifiestan, desde el punto de vista del maestro tutor y del tutor de la facultad, un escaso uso de lenguaje profesional. En efecto, los alumnos tienden a hablar, tanto en el aula como en las reuniones y exposiciones orales, de una manera muy coloquial. Ello puede subsanarse, potenciando las exposiciones y enseñando al alumno destrezas de comunicación en función del foro. Por otro lado, los alumnos tienen dificultades a la hora de asociar la teoría aprendida con la práctica en el aula. En este sentido, parece que los profesores deben esforzarse en ofrecer más

ejemplos y casos, que faciliten al alumno asociar la abstracción teórica con la realidad del aula. Finalmente, destaca una generalizada falta de juicio crítico fundamentado. Les cuesta apoyar su opinión, en contra o favor, con argumentos y detectar puntos débiles y su corrección. Es necesario un esfuerzo por parte de los profesores, desde los primeros cursos y en todas las asignaturas, para adiestrar a los alumnos en esta fundamental competencia, así se conseguirán alumnos más críticos capaces de transmitir este espíritu a los niños.

La evaluación sistemática de cada alumno, con una misma tabla de criterios a lo largo del periodo de prácticas, muestra la evolución de las competencias implicadas y su tendencia. Así, por ejemplo, haciendo un análisis de la Tabla 2 (habilidad comunicativa) en las dos ocasiones que se evaluó, aplicando un test no paramétrico (test de Wilcoxon) para muestras pareadas, dado que los datos no estaban normalmente distribuidos (test de Kolmogorov-Smirnov,  $p < 0.5$ ), se obtiene  $Z = -4.33$  ( $p < 0.03$ ), lo que indica que hay diferencia significativa y que el alumno ha mejorado en la puntuación obtenida.

Debe destacarse que las tablas de criterios expuestas han ido cambiando (generalmente ampliándose) a lo largo de toda la experiencia. Por ello no están, en absoluto, cerradas a futuras modificaciones. No obstante, como así comenta Brown (2003B), las aproximaciones que realizamos en el proceso de evaluación deben ser continuamente revisadas y controladas, para asegurar su validez. Para Biggs (2005), la reflexión sobre la práctica docente, a partir de las aportaciones de los alumnos, es imprescindible para crecer como profesor.

Aunque todas las tablas han sido elaboradas a partir de criterios publicados por diferentes autores, de diferentes universidades y sobre distintas experiencias (además de los aportados por los autores en su trayectoria profesional), cada profesor puede y debe acomodarlas a su casuística, y en particular, los criterios de valoración de la Tabla 7.

Finalmente, es interesante destacar que con este método se han evaluado, entre otras competencias, la capacidad de expresión oral y escrita, y la capacidad de organización y planificación, que según el Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio, son las dos más valoradas en un maestro (ANECA, 2005). Y aunque su desarrollo fue previo al establecimiento de los grados de Maestro en Educación Primaria e Infantil (BOE 2007 A, B), se ha comprobado que la mayor parte de las competencias recogidas en el módulo del practicum, están recogidas en los criterios que inicialmente se establecieron. Así, por ejemplo (BOE 2007 A, B, citando textos en cursiva, y que aparecen en la página 53738 y 53750 respectivamente):

*Adquirir un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma.*

- En el apartado correspondiente a la miniexposición oral: *“observan problemas de comportamiento y proponen soluciones”*.
- Al maestro tutor: *“organiza el aula en diferentes modos”*

*Conocer y aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima de aula que facilite el aprendizaje y la convivencia.*

- En la observación de aula: *“motiva a los alumnos”, “hace las clases participativas”, “los alumnos manifiestan interés”, “se fija para fomentar que participen todos los alumnos”*.
- En la entrevista al maestro tutor: *“sabe motivarlos”, “ha ganado el respeto de los alumnos”, “anima a participar a los alumnos más retraídos”*.

*Controlar y hacer el seguimiento del proceso educativo y en particular el de enseñanza-aprendizaje mediante el dominio de las técnicas y estrategias necesarias.*

- Al maestro: *“tiene criterios, que aplica, para comprobar el progreso del alumno (en sus diferentes campos)”*.

*Relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.*

- Miniexposición oral: *“apoya sus argumentos en investigaciones o en aprendizajes en asignaturas de la carrera”*.
- Diario reflexivo: algunas de las observaciones debe sustentarlas en los aprendizajes de las distintas asignaturas.

*Participar en la actividad docente y aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica.*

- En la entrevista al maestro: “*admite sugerencias y tiene una postura humilde ante los consejos del maestro tutor.*” “*actúa en consecuencia a las sugerencias dadas*”, “*consulta sobre su práctica y es crítico con sus errores. Toma medidas en consecuencia*”.
- En el diario reflexivo: debe hacer un análisis crítico de los puntos fuertes y débiles de su práctica docente.

*Participar en las propuestas de mejora en los distintos ámbitos de actuación que se puedan establecer en un centro.*

- En la entrevista al maestro, por ejemplo: “*Se esfuerza por aportar ideas, materiales nuevos, etc.*”

*Regular los procesos de interacción y comunicación en grupos de estudiantes 6–12 años.*

- Observación de la práctica: “*Hace que los alumnos interactúen entre ellos para aprender y reforzar los aprendizajes*”, “*Hace las clases participativas*”.
- Entrevista a maestros: “*Anima a participar a los alumnos más retraídos.*”

Como planteamientos de futuro, se destaca:

En relación con estos criterios, y tal y como sugieren autores como Jordan (2003) o Santos (1995), se pretende discutirlos con los alumnos de forma que se hagan partícipes y puedan aportar o eliminar, aquellos que consideren pertinentes, aunque siempre de una forma consensuada. También cooperar con otros tutores de la Facultad para enriquecer con distintos puntos de vista, y modificar o reconfigurar algunos criterios. De la misma manera, con maestros tutores, que conocen de una forma más directa las necesidades y las exigencias que debe hacerse a un futuro maestro.

En las reuniones de grupo sería interesante que cada alumno evaluara el comportamiento del resto (según Tabla 1), de modo que se fomentara la observación y la capacidad crítica. Como complemento, también llevaremos un fácil registro de asistencia, y estará bien documentada la participación y nivel de atención de cada alumno (ZAREMBA & DUNN, 2003).

Sería interesante plantearse la posibilidad de que alumno evaluado y evaluador se reúnan para comentar los puntos fuertes y débiles de la memoria, como sugiere Jordan (2003). Con ello se podría conseguir resolver algunos malos entendidos, forzar procesos de argumentación, respuesta y réplica, etc.

También, en relación a las carencias detectadas en ciertas competencias, potenciarlas desde algunas asignaturas y comprobar su adecuación en el practicum. En esta línea, potenciar la comunicación entre profesores, de modo que la construcción del alumno se haga de manera global, y no parcializada desde cada asignatura.

## Conclusiones

El trabajo que se presenta muestra una evaluación para el practicum, la asignatura con mayor carga en la titulación de Maestro. Se basa en una evaluación formativa y compartida, soportada en criterios observables, conocidos por los alumnos y en la que participan los propios alumnos, los maestros tutores y el profesor tutor de la universidad. Su misión, aparte de la propia de la evaluación formativa, es establecer la nota correspondiente al tutor de la universidad, uno de los puntos críticos de cualquier profesor.

Los resultados de la evaluación durante tres años consecutivos arrojan, como conclusiones más relevantes, que los alumnos sienten que están aprendiendo y son conscientes de su nivel de progreso, al tiempo que reconocen que la nota se ajusta más a la realidad de su trabajo, aunque ésta haya descendido significativamente. No obstante, no les gusta evaluar a sus compañeros y ello despierta muchas dudas sobre sus verdaderos conocimientos.

Los alumnos saben sobre qué se les va a evaluar y pueden modificar determinados elementos de su actividad, comportamiento o aprendizaje, para ajustarlos a los criterios, lo que les produce seguridad.

A partir de evaluaciones sucesivas de determinados temas de trabajo aplicado al aula puede evidenciarse el posible (y deseable) crecimiento epistemológico, importante para comprobar la madurez del alumno como futuro maestro. En esta línea, las tablas de criterios y su seguimiento sistemático, ayudan a detectar, por un lado, carencias del alumno en determinadas competencias, por otro la tendencia de progreso en su nivel a lo largo del periodo de seguimiento, lo que nos da idea de cuáles son las necesidades de formación inicial y en qué medida le podemos ayudar a adquirirlas; también si las está adquiriendo de forma adecuada durante el practicum.

Finalmente, los criterios se adaptan a la mayor parte de las competencias establecidas por la normativa actual de los títulos de grado en Maestro, y recogidas en el módulo correspondiente al practicum.

No obstante, es mucho el trabajo que queda por hacer, no sólo considerando las cuestiones particulares de la evaluación y de sus implicaciones, como se ha indicado al concluir los resultados, sino también las adaptaciones a las distintas casuísticas de cada centro, profesor, alumno, etc.

## Referencias bibliográficas

- ANECA (2005). *Libro Blanco Título de Grado de Magisterio. Volumen 1*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.
- BARNET, C.W., MATTHEWS, H.W. & JACKSON, H.A. (2003). "A Comparison Between Student Ratings and Faculty Self-ratings of Instructional Effectiveness". *American Journal of Pharmaceutical Education*, 67: 1–6.
- BARRIOS, M.E. (2006). "Dificultades y carencias que experimentan y evidencian futuros maestros de inglés durante su intervención docente autónoma en las prácticas de enseñanza". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 9(1), 1–12. Consultada el 18 de noviembre de 2011 en: <http://www.aufop.com/aufop/home/>
- BENITO, A. & CRUZ, A. (2005). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria, en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- BIGGS, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- BOE (1991). *Real Decreto 1440/1991, de 30 de agosto, por el que se establece el título universitario oficial de Maestro, en sus diversas especialidades y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a su obtención*. Boletín Oficial del Estado núm. 244, de 11 de octubre de 1991 (apartado 24.768), 30.033–33.018.
- BOE (2003). *Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*. Boletín Oficial del Estado núm. 224, de 18 de septiembre de 2003 (apartado 17.643), 34.355–34.356.
- BOE (2007A). *ORDEN ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*. Boletín Oficial del Estado núm. 312, de 29 de diciembre de 2007 (apartado 22.446), 53.735–53.738.
- BOE (2007A). *ORDEN ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria*. Boletín Oficial del Estado núm. 312, de 29 de diciembre de 2007 (apartado 22.449), 53.747–53.750.
- BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S.K. (2003). *Qualitative research for education: an introduction to theories and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- BOSÓN, M. & BENITO, A. (2005). "Evaluación y Aprendizaje". En: BENITO & CRUZ (Coords.), *Nuevas claves para la Docencia Universitaria*. Madrid: Narcea, 87–100.
- BOUD, D. & FALCHIKOV, N. (1989). "Quantitative studies of student self assessment in higher education: a critical analysis of findings". *Higher Education*, 18(5), 529–549.
- BROWN, S. (2003A). "Estrategias institucionales en evaluación". En BROWN & GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 23–34.

- BROWN, S. (2003B). “Aplicaciones prácticas de la evaluación práctica”. En BROWN & GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 117–128.
- CABALLERO, M.; CALVO, S.; PODED, E.; GONZÁLEZ, M.P.; OLIVARES, E.; SANTISTEBAN, A. & SERRANO, M.P. (1994). *Didáctica de las Ciencias Naturales*. Madrid: UNED.
- CASTAÑO, N.; PRIETO, C.; RUIZ, E. & SÁNCHEZ, M. (1997). “El profesor tutor del Prácticum: Propuesta de modelo”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 1(0). Consultado el 19 de agosto de 2008 en: [www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm](http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/practica.htm).
- CASTAÑO, S.; GÓMEZ, J.J.; RUIZ, J.R. & DE MANUEL, M.T. (2006). “Una experiencia sobre adaptación metodológica al EEES”. En DEL RINCÓN (coord.), *Primer intercambio de Experiencias ECTS*. Cuenca: Universidad de Castilla–La Mancha, 67–95.
- CHITPIN, S., SIMON, M. & GALIPEAU, J. (2008). “Pre–service teachers’ use of the objective knowledge framework for reflection during practicum”. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2049–2058.
- CUSE (COMMITTEE ON UNDERGRADUATE SCIENCE EDUCATION), (1997). *Science Teaching Reconsidered*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- DÍAZ, F. (2004). “Apuntes para un modelo de evaluación del practicum de los estudiantes de Magisterio”. *Ensayos*, 19, 185–199.
- DOCHY, F., SEGERS, M. & SLUIJSMANS, D. (1999). “The use of self–, peer– and co–assessment in higher education: a review”. *Studies in Higher Education*, 24, 331–350.
- DOCM (2011). *Orden de 16/05/2011, de la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura, por la que se regula el desarrollo de las prácticas de los estudiantes de distintas especialidades, durante el curso 2011–2012, en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla–La Mancha*. Diario Oficial de Castilla–La Mancha nº 101, de 26 de mayo de 2011 [2011/7979], 20.286–20.290.
- ELDAR, E., NABEL, N., SCHENCHTER, C., TALMOR, R., & MAZIN, K (2003). “Anatomy of success and failure: the story of three novice teachers”. *Educational Research*, 45(1), 29–48.
- EREZ, A.; LEPINE, J.A. & ELMS, H. (2002). “Effects of Rotated Leadership and Peer Evaluation on the Functioning and Effectiveness of Self–Managed Teams: A Quasi–Experiment”. *Personnel Psychology*, 55(4), 929–948.
- EVANS, R., ELWYN, G. & EDWARDS, A. (2005). “Review of instruments for peer assessment of physicians”. *British Medical Journal*, 328(7450), 1240–1245.
- FALCHIKOV, N. (1986). “Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self assessments”. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 11, 146–165.
- FALCHIKOV, N. (1993). “Group–process analysis–self and peer assessment of working together in a group”. *Educational and Training Technology International*, 30(3), 275–284.
- GAVARI, E. (2006). “La formación de los docentes a través del prácticum”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 121–136.
- GIBBS, G. (2003). “Uso estratégico de la educación en el aprendizaje”. En BROWN & GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 61–76.
- HIETANEN, A. & CURTTI–SONNEN, E. (1996). *Pilot study of peer evaluation*. Kuopio (Finland): Kuopio Polytechnic.
- HOLEN, A. (2000). “The PBL group: self–reflections and feedback for improved learning and growth”. *Medical Teacher*, 22 (5): 485–488.
- JORDAN, S. (2003). “La práctica de la autoevaluación y la evaluación por los compañeros”. En BROWN & GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 191–202.
- LAPAHAM, A. & WEBSTER, R. (2003). “Evaluación realizada por los compañeros: motivaciones, reflexión y perspectivas de futuro”. En BROWN & GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 203–210.

- LIESA, M. (2009). "El papel del profesor universitario en el Prácticum del grado de Maestro en Educación Infantil y Primaria". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), 127–138.
- LÓPEZ, V.M. (2004). "Evaluación, calificación, credencialismo y formación inicial del profesorado: efectos y patologías generadas en la enseñanza universitaria". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 18, 221–232.
- LÓPEZ, V. (2011). *Evaluación Formativa y Compartida en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- MACDONALD, R. (2006). "The use of evaluation to improve practice in learning and teaching". *Innovations in Education and Teaching International*. 43 (1), 3–13.
- MANNING, D.T. (1977). "The influence of key individuals on student teachers in urban and suburban settings". *The Teacher Educator*, 13(2), 2–8.
- MEDINA, R. & GARCÍA, M.M. (2005). "La formación de competencias en la Universidad". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8 (1). Consultado el 26 de noviembre de 2011 en: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/indice/digital/114>.
- NGUYEN, H.T. (2009). "An inquiry-based practicum model: What knowledge, practices, and relationships typify empowering teaching and learning experiences for students teachers, cooperating teachers and college supervisors?" *Teaching and Teacher Education*, 25, 655–662.
- NORCINI, J.J. (2003). "Peer Assessment of Competence". *Medical Education*, 37(6), 539–43.
- OLAYA, M.D. (1997). "Estudio cualitativos del "prácticum" en alumnos de infantil y primaria de la E. U. de Magisterio de Albacete". *Ensayos*, 265–270.
- PRAT, A.A. (1997). "El Prácticum en las diplomaturas de Maestro de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona". *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 1(0). Consultada el 3 de noviembre de 2011 en: <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/viii/pr03prat.pdf>.
- RACE, P. (2003). "¿Por qué evaluar de un modo innovador?". En Brown & Glasner (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 77–90.
- RHODES, G. & TALLANTYRE, F. (2003). "Evaluación de las habilidades básicas". En BROWN & GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 117–128.
- ROACH, P. (2003). "Caso práctico: primera evaluación por los compañeros y autoevaluación". En BROWN & GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 211–220.
- RODRIGUEZ, A. ET AL. (2002). *Cómo innovar en el Prácticum de Magisterio*. Oviedo: SEPTEM.
- ROSEBAUM, M.E.; FERGUSON, K.J.; KREITER, C.D. & JONSON, C.A. (2005). "Using a Peer Evaluation System to Assess Faculty Performance and Competence". *Family Medicine*, 37: 429–433.
- RUIZ-GALLARDO, J.R.; CASTAÑO, S.; GÓMEZ-ALDAY, J. J. & VALDÉS, A. (2011). "Assessing student workload in Problem Based Learning: Relationships among teaching method, student workload and achievement. A case study in Natural Sciences". *Teaching and Teacher Education*, 27, 619–627.
- SANTOS, M.A. (1995). *La Evaluación: Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- SEGRIST, K. & SCHOONAERT, K. (2006). "Skill-Building assessment of service-focused wellness assistantships". *Educational Gerontology*, 32: 185–201.
- SEPERSON, M.A. & JOYCE, B.R. (1973). "Teaching Styles of Student Teachers as related to those of cooperating teachers". *Educational Leadership Research Supplement*, 146–151.
- SHADISH, W.R. (1994). "Need-Based Evaluation Theory: what do you need to know to do good evaluation?" *Evaluation Practice*, 15(3), 347–358.
- SMITH, E. & GORARD, S. (2005). "They don't give us our marks": the role of formative feedback in student progress". *Assessment in Education*, 12(1), 21–38.
- SULLIVAN, M.E., HITCHCOCK, M.A. & DUNNINGTON, G.L. (1999). "Peer and self assessment during problem-based tutorials". *American Journal of Surgery*, 177(3), 266–269.

- VAN DEN BERG, I. (2006). "Designing student peer assessment in higher education: analysis of written and oral peer feedback". *Teaching in Higher Education*, 11: 135–147.
- VOURINEN, R.; TARKKA M.T. & MERETOJA R. (2000). "Peer evaluation in nurses' professional development: a pilot study to investigate the issues". *Journal of Clinical Nursing*, 9(2), 273–281.
- YOUNG, G. (2003). "Uso del portafolios en la formación del profesorado y en las Ciencias de la Salud". En. BROWN & GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 145–154.
- ZABALZA, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. & MARCELO GARCÍA, C. (1993). *Evaluación de Prácticas: Análisis de los procesos de formación práctica*. Sevilla: Universidad de Sevilla. Grupo de Investigación Didáctica.
- ZAREMBA, S.B. & DUNN, D.S. (2004). "Enhancing Class Participation Through Self-Evaluation: Method and Measure". *Teaching of Psychology*, 31, 191–193.





## Diferentes concepciones para la mejora del practicum de Magisterio Musical

Santiago PÉREZ ALDEGUER

Correspondencia:

Santiago Pérez Aldeguer

Correo electrónico:  
perezs@edu.uji.es

Teléfono:  
+34 964 72 97 74

Dirección postal:  
Universitat Jaume I de Castellón  
Facultad de CC. Humanas y Sociales  
Departamento de Educación  
Área de Didáctica de la Expr. Musical  
Avda. Sos Baynat, s/n  
12.071 – Castellón (Spain)

Recibido: 04/02/2012  
Aceptado: 28/03/2012

### RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar las diferentes concepciones que suscitan una mejora en el planteamiento del practicum a través de los diferentes estudios que sobre este tema se han abordado. Se expondrá un marco teórico sobre el practicum de magisterio musical Nacional e Internacional, su marco legal, y las prácticas en otras especialidades, con la intención de suscitar una reflexión y una propuesta de mejora en estas prácticas docentes en la implantación de los nuevos grados de Primaria e Infantil.

**PALABRAS CLAVE:** *Practicum magisterio, Educación musical.*

## Different Concepts for Improvement of Teaching Music Practicum

### ABSTRACT

The aim of this paper is to analyze the different concepts that raise an improvement in the approach to the practicum through the different studies on this subject have been addressed. It will presented a theoretical framework on the musical teaching practicum National and International legal framework, and practice other specialties, with intent to provoke a reflection and a proposal for improvement in these teaching practices in the implementation of new degrees of Primary and Infant.

**KEY WORDS:** *Teaching practicum, Music education.*

## 1. Introducción

La práctica reflexiva se nos presenta como algo inherente al ser humano. En el presente artículo se presenta la elaboración de un barrido sobre los diferentes artículos escritos en cuanto al practicum de Magisterio Musical se refiere. Podemos observar diferentes formas y metodologías en torno a la captación de problemas y sus posibles subsanaciones con propuestas de mejora por parte de los profesores-investigadores. Con este artículo se pretende dar una visión global en torno a cómo se ha abordado los problemas del practicum en música en la actualidad; conociendo estas metodologías nos permitirán poder escoger y apoyarnos en una o varias de ellas para abordar, los problemas que se nos presentan en las prácticas de los nuevos Grados de Primaria e Infantil.

## 2. Estado de la cuestión del practicum de música

Cuando se aborda una investigación la búsqueda de información es una de los momentos más importantes en la realización del estudio, sea empírico o conceptual; son pistas para conocer lo que otros autores han dicho. “*Los trabajos de investigación en educación musical necesitan cimentarse en los recientes hallazgos que se producen en este campo*” (GALERA & PÉREZ, 2008:2).

La frase utilizada para realizar la primera muestra bibliográfica ha sido: “*musical practicum in the schools*”, en dos bases de datos: ERIC<sup>1</sup> donde se encontró un total de siete entradas, y la *SAGE Journals Online*<sup>2</sup> con ciento treinta y siete, de las cuales sólo diez son relevantes para los fines aquí propuestos. De la recopilación bibliográfica en castellano, se utilizó el descriptor: “*practicum musical en los colegios*” en Google Académico<sup>3</sup> encontrando 1.560 entradas. Dado la generalidad de los descriptores, se optó por cambiarlo a: “*practicum musical*” encontrando cinco entradas de las cuales sólo tres eran de interés para el presente artículo. Se prosiguió con la búsqueda de nueva bibliografía en Redined<sup>4</sup> utilizando las mismas palabras consiguiéndose tres entradas. Por todo ello deducimos que no existe prácticamente bibliografía que nos hable explícitamente del practicum en música, pero sí del practicum en otras áreas de conocimiento. A continuación se expondrá la que se considera más significativa para el desarrollo que aquí nos atañe.

Desde el prisma del estudiante no existen demasiadas publicaciones que traten el practicum musical, aunque sí hay algunas expuestas en congresos como la de Ramos (2009). En ella presenta el diseño desarrollo y aplicación, de una unidad didáctica titulada: *el rock en el cole* con la finalidad de preparar de forma activa, la pieza *Jailhouse Rock by Elvis Presley* para alumnos/as de 4º de primaria. No deja de ser la puesta en marcha un tanto convencional y el envoltorio algo más novedoso por la temática a tratar: el rock. En relación a la experiencia del practicum la autora tiende a resaltar la importancia que tiene este tipo de actividades para su futuro profesional, contextualizando su propuesta en el plan de prácticas de la Facultad de Ciencias de la Educación de Pontevedra.

Otras experiencias son las llevadas a cabo entre los/las estudiantes del practicum junto con sus tutores en la Universidad, es el caso que nos cuentan Ibarretxe & Jimeno (2004). En este trabajo se observa la inclusión que se hace de la investigación educativa y la práctica educativa en un binomio perfecto; los estudiantes realizaron unas encuestas a más de doscientos niños/as de Educación Primaria de cinco centros de la Comunidad Foral de Navarra para examinar los modos de recepción que tenían hacia las músicas populares<sup>5</sup>, incluyendo los resultados en sus memorias finales, de donde se desprenden las conclusiones. Por un lado se introduce la investigación de campo, y por otro se realiza innovación educativa. Merece resaltar en este estudio la concepción del docente como investigador desarrollada por Elliot (1993) y Stenhouse (1998) donde la teoría propiamente es suscita por la reflexión de la práctica así como la fundamentación que nos brinda el artículo: investigación etnográfica en educación Goetz & LeCompte (1998), metodología cuantitativa desde la antropología (AGUIRRE, 1995), desde la antropología cognitiva de Spradley (1980), la microetnografía de Ericson

<sup>1</sup> Education Resources Information Center (Centro de Información sobre Investigación Educativa).

<sup>2</sup> SAGE es una editorial independiente académica de libros, revistas y productos electrónicos en las ciencias humanas y sociales y los campos científico, técnico y médico.

<sup>3</sup> Herramienta de para búsqueda de bibliografía especializada: revistas, libros, etc.

<sup>4</sup> Base de datos de investigaciones e innovaciones educativas realizadas en España.

<sup>5</sup> Entendiendo músicas modernas como parte de lo popular.

(1989), todo ello hasta llegar a la etnografía crítica y la antropología postmoderna con J. Clifford, G. Marcus, P. Rabinow y como no, Campbell (1998) en la educación musical.

Veiga (2004) nos brinda en su artículo una mirada divergente en relación a los planes establecidos en el aula de música, proponiéndonos un acercamiento al aula desde la apertura mental. La música es un signo de identidad en sí misma y posee un gran valor para proporcionar unidad a un colectivo. De la misma manera Dios (2004) nos describe una experiencia donde se busca la coordinación entre la Universidad y los centros educativos de primaria, con la intención de potenciar la innovación educativa. Otra aportación no menos relevante, es impregnar al practicum de una visión de formación continua para el tutor del centro escolar, e inicial por parte del estudiante. Padilla (2004) nos invita a fundir de una manera realista lo que vendría a ser el primer contacto con la realidad del estudiante en prácticas y la formación permanente del tutor en la escuela; la experiencia tuvo lugar en Almería.

Desde el punto de vista del profesor de Universidad, la adaptación del practicum a las realidades de las personas implicadas en él desarrollando: “*las competencias personales y profesionales del alumno que lo curse*” (ORTIZ, 2009:2) es fundamental. Tal y como nos cuenta Ortiz, en la Universidad de Granada el practicum se desarrolla en el 3º curso y tiene un peso de 32 créditos (12 de observación y 20 de intervención). La propuesta de mejora es que el practicum en vez de hacerse en el primer cuatrimestre se hiciera en el segundo, dado que el futuro docente estará más preparado para abordar estas prácticas. Cabe resaltar de dicha propuesta, la realización de tres seminarios (inicial, intermedio y final) donde se invita a los profesores tutores de las escuelas y a los estudiantes, con el objetivo de explicar el programa, realizar controles y una valoración final del mismo. El artículo *El practicum de la especialidad de educación musical y los libros de textos* de Israel (2004), también resulta sugerente al respecto. Destacando como pieza fundamental el éxito de la confianza en uno mismo encontramos el estudio de Mills (1989). El autor concluye diciendo que los/las estudiantes que carecen de confianza en la música necesitan más apoyos de todos los involucrados en su preparación. En la realidad de nuestras aulas en la especialidad de Magisterio Musical, existe un sector de estudiantes considerable que no disponen de conocimientos musicales al inicio de los estudios. Si consideramos que la labor del sistema se está haciendo de una forma correcta, eso querría decir, que a pesar de que los estudiantes no hayan pasado por una formación complementaria a la recibida en sus estudios obligatorios, ésta debiera ser suficiente para cursar la especialidad de magisterio musical con éxito. La realidad es bien diferente, por ello los estudios llevados a cabo por Mills nos resultan sugerentes al respecto; estos alumnos/as que no han tenido la oportunidad de recibir una formación musical extra, necesitarán más atención que los que sí la han recibido. Algunas Universidades, con la intención de paliar este tipo de deficiencias, realizan cursos llamados: cero, de anivelamiento, etc. intentos por conseguir un nivel homogéneo, que permita un cierto grado de fluidez en el desarrollo de las clases. Debemos considerar que estos alumnos/as podrán superar todas las cribas que el sistema les ponga hasta llegar a su objetivo: ser docentes. Si tenemos en cuenta que la docencia es una profesión de plena convicción vocacional, y a ello le sumamos el valor añadido de que la música también lo es, encontraremos que la educación musical aún posee un porcentaje más elevado de exigencia vocacional por parte del docente. He aquí la pregunta: ¿Qué sucederá con los estudiantes que no poseyendo esta vocación consigan pasar todos los obstáculos del sistema hasta llegar a ser maestros de música? Y otra cuestión que se nos plantea en la realidad de Espacio de Educación Superior es: ¿Cómo conseguir que los futuros maestros generalistas sean capaces de transmitir a sus futuros estudiantes esa pasión por la música que quizás ni ellos/as poseen? Son preguntas que en la actualidad preocupan a muchos docentes e investigadores de la Universidad.

La convergencia Europea en los estudios de Educación Musical se ha llevado de una manera un tanto especial en nuestro país, y así nos los demuestran los estudios de currículum comparado llevados a cabo por el profesor Rodríguez (2010), fruto del proyecto de investigación Alfa-Evedmus. Se analizaron los planes de estudio en educación musical de Austria (Universidades de Graz, Mozarteum de Salzburgo y Viena) y Alemania (Musikhochschulen de Colonia, Hamburgo, Wuzburgo y Universidad de Berlín, Bremen y Potsdam) concluyendo que para la realización del practicum, cada estudiante tiene la supervisión y la orientación del profesor universitario así como también la del maestro del colegio. La novedad reside en que el profesor universitario está presente durante el practicum en el colegio, con un grupo de cuatro o cinco estudiantes con los que reflexiona al finalizar cada sesión sobre buenas prácticas docentes. Merece la pena hacer alusión a la inclusión de *otras músicas* como el pop, rock, el jazz, etc. en el currículum universitario; no vendría nada mal una formación más ardua en lo que se ha viniendo a denominar *otras músicas*.

El practicum supone la oportunidad de realizar innovación educativa en lo que a buenas prácticas docentes se refiere, es el momento que disponen los/las estudiantes de emplear todos sus recursos y ver si funcionan en un entorno real. Un ejemplo de ello lo tenemos en las reflexiones llevadas a cabo por Aracil *et al.* (2011), un grupo de estudiantes del practicum del Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria y en Enseñanzas Artísticas y de Idiomas (antiguo CAP: Curso de Adaptación Pedagógica). Se reflexionó sobre diferentes proyectos innovadores como el *Teaching music in English* en el IES Gregorio Prieto de Valdepeñas (Ciudad Real), con la integración de los currículos de inglés y música. ¿Cómo? Se realizó un diagnóstico de las competencias en inglés como segunda lengua, detectando unas carencias y desarrollando un programa para subsanarlas; propuesta interesante de interdisciplinariedad. El siguiente proyecto sobre el que se reflexionó es *Musicatio*, el cual consiste en la utilización de las TIC's como herramienta para el aprendizaje de la música y donde el mundo virtual se convierte en la prolongación del aula de secundaria.

En el ámbito internacional, un ejemplo reflexivo sobre el practicum lo encontramos es una investigación que se llevó a cabo con tres estudiantes de la Licenciatura de Música de la Universidade do Estado de Santa Catarina, el objetivo: “[...] comprender como se articulan las condiciones curriculares, organizativas y personales del practicum a partir de las percepciones y visiones de las estudiantes, futuras profesoras de música” (MATEIRO, 2004:7). De interés resulta la fundamentación del artículo el cual resalta la perspectiva ideológica que tiene Zeichner (1990) en torno a la educación, dividiéndola en categorías y sub-categorías: tradicional, técnica (como ciencia) y radical (reflexión de la práctica) en la cual se enmarca esta investigación. Las herramientas: estudios de casos mediante entrevistas semi-estructuradas, la observación directa y los documentos escritos. Se reagrupó toda la información en cuatro categorías: Estudiante (experiencias, formación creencias, etc.), Practicum (supervisión, estructura curricular y organizacional), Escuela (estructura institucional, física y de clase) y Planificación (decisiones, conocimiento y habilidades). Para el análisis de datos se utilizó el Programa Aquad, versión 5.8. De las conclusiones: es relevante destacar por la similitud del problema con España la demanda de los alumnos/as de un mayor número de horas en las prácticas. Por otro lado se establece la necesidad de que exista un primero contacto del maestro del colegio con el profesor/a tutor/a de la Universidad. Al igual que lo observado como tutor de practicum con cinco alumnos y alumnas durante el curso 2008/2009 en la Escuela de Magisterio de Albacete, las tres estudiantes de Brasil demandaban más espacios para reflexionar sobre sus prácticas docentes con su Profesor-tutor.

De vuelta a la Universidad de Granada, Latorre (2007) nos invita a conocer las creencias que sobre el practicum tienen los/las alumnos/as de tercer curso de la Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta. Se utiliza una metodología cuantitativa, mediante un test estadístico de 98 ítems, distribuidos en cuatro dimensiones en una escala *likert* del 1 al 4 con una muestra de 51 estudiantes de tercero de magisterio musical. Las conclusiones: actitud positiva de los/las estudiantes respecto al inventario de creencias, pero, se detectan una serie de deficiencias que conviene resaltar. Al igual que otros estudios anteriormente citados, se demanda más coordinación entre los tutores y los supervisores del practicum. El establecer relaciones con los padres de los niños es una cuestión que preocupa a los participantes de este estudio, así como la distribución del practicum en periodos cortos a lo largo de toda la carrera docente. La idea de que los alumnos realicen prácticas docentes todos los años, se puso en práctica entre otras Universidades en la Jaume I de Castellón y ha resultado muy productiva para los/las estudiantes.

### 3. El practicum de música en otros países

En la revista *International Journal of Music Education* se encuentran artículos relevantes como el de Ballantyne (2007), donde nos narra el choque que sufren los estudiantes de educación musical de Queensland, Australia, al iniciarse en lo que ellos llaman “*pre-servicio*” (practicum), el autor realiza un estudio sobre percepciones para determinar por qué los profesores de música acaban aborreciendo su profesión a una edad temprana. La investigación está centrada en quince profesores de secundaria, el análisis nos hace ver el enfrentamiento a la praxis tan fuerte que sufren estos profesores, así como la no utilización de la interdisciplinariedad en su tarea como docentes. La metodología utilizada ha sido la entrevista semiestructurada, con las mismas preguntas a excepción de preguntas extras. Una de las cuestiones fueron: ¿Cómo describirías el trabajo de un profesor de música de secundaria a alguien que está completamente ajeno a lo que los profesores de música hacen? Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para realizar una análisis de contenidos e identificar los temas, conceptos y significados, “*el análisis de contenido es un método comúnmente utilizado para identificar los temas, conceptos y significados que emerge de la discusión de los participantes en la entrevista*” (BURNS, 2000, citado en BALLANTYNE, 2007:183).

Desde la perspectiva del profesor Smith & Strahan (2004), realizan un estudio cualitativo con un marco teórico para interpretar, analizar y describir los comportamientos y las respuestas verbales de tres profesores. Los datos son recogidos de diferentes fuentes: preguntas, las transcripciones de las clases, entrevistas estructuradas, registros narrativos de observaciones en el aula, la codificación de la acción durante las clases, los emails entre el investigador y los participantes. El estudio de caso ofrece una descripción de lo que los profesores hacen y dicen sobre la enseñanza. El análisis de los datos muestra seis tendencias de los profesores participantes:

1. Tienen un sentido de la confianza en sí mismos y en la profesión.
2. Hablan de sus aulas como comunidades de aprendizajes.
3. Dan importancia a desarrollar relaciones con los estudiantes.
4. Demuestran un enfoque centrado en el alumno/a.
5. Hacen contribuciones a la educación.
6. Muestran evidencia de que son competentes en sus áreas de conocimiento.

La metodología utilizada es el estudio de caso, el investigador tiene la responsabilidad de llevar a cabo un análisis en profundidad, haciendo hincapié en matices, secuencia de acontecimientos, viendo el prototipo de docentes que surgen como resultado del análisis de los datos transversales y holísticos que se obtienen.

#### 4. El practicum en otras especialidades

Cabe mencionar en este apartado la metodología por servicio<sup>6</sup> llevada a cabo por la fundación Zerbikas<sup>7</sup>, es una iniciativa novedosa dado que rompe la barrera entre la teoría y la práctica en pro de ayudar y servir a la sociedad. La fundación en cooperación con la “*Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) y Aspace Gipuzkoa proponen al alumnado de Educación Social la realización de esta acción educativa voluntaria que da respuesta a una respuesta de usuarios de ASPACE<sup>8</sup> [...]*” (MENDIA, 2011:27).

Resulta interesante: “*La teoría crítica como soporte para determinar la orientación en el análisis y diseño de actuaciones*” (BARRA *et al.*, 1997:2). En el artículo *Aprendiendo de la experiencia: Ámbitos problemáticos en las prácticas de enseñanza*, Barra nos habla de los cambios encontrados en el practicum entre los años 1989 y 1996 los cuales se resumirían en puntos que desde la experiencia del que escribe también se ha dado en el practicum en la Escuela de Magisterio de Albacete durante el curso 2008/2009 (12 años después), los resumiríamos en un rol del estudiante pasivo-acrítico, otorgado al alumno por la Universidad.

En el trabajo de Álvarez *et al.* (2007) encontramos un análisis de las competencias que el alumno/a considera que son relevantes para su profesión con las que el Libro Blanco de la Titulación de Grado de Magisterio recoge. La recogida de los datos se llevó a cabo con una escala *Likert* de cuatro puntos, con preguntas abiertas a 67 alumnos/as de 2º de Magisterio en Educación Física y Primaria que habían cursado el Practicum I. Las conclusiones que se desprenden son: Alto grado de acuerdo por parte de los alumnos/as en potenciar la transversalidad y hacer especial interés en puntos que el Libro Blanco de la titulación menciona pero que los estudiantes del presente estudio consideran que no se trabaja como debiere:

1. expresión en lengua extranjera
2. trabajo en contextos internacionales
3. abordar proyectos de investigación
4. Analizar y cuestionar las propuestas curriculares de la Administración Educativa.

<sup>6</sup> El aprendizaje servicio es una metodología educativa basada en la construcción del conocimiento desde la praxis; transferir a la sociedad todo lo que en el aula acontece.

<sup>7</sup> Zerbikas es el Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario en Euskadi: en [www.zerbikas.es](http://www.zerbikas.es)

<sup>8</sup> Con 25 años de historia, la Confederación ASPACE agrupa a las principales entidades de Atención a la Parálisis Cerebral de España consultado en: [www.aspace.org](http://www.aspace.org)

Desde el modelo práctico-reflexivo (GOODMAN, 1987; SCHÖN, 1992) encontramos el artículo de García *et al.* (1997) se ha realizado con los alumnos de primer curso de magisterio entre los años 1992 y 1996 en Córdoba, enmarcado en la LOGSE que proponía un modelo de docente activo, reflexivo y con capacidad de tomar decisiones, para hacer frente a posibles problemas que en aula acontecieran. Se realiza un seminario de 15 horas antes y después del practicum. Se trata de un plan experimental y el tiempo que los alumnos permanecen en las prácticas es de dos semanas, seguidamente realizan un informe que incluye a groso modo: conceptos de educación, metodología empleada, comentarios por observación, interpretación de la observación, comentarios sobre las vivencias. Las conclusiones que se desprenden como en otros trabajos similares la necesidad de aunar esfuerzos entre la Universidad y el Centro educativo donde se llevan a cabo las prácticas, dado el año en que este artículo está escrito también se habla de experimentalidad de las prácticas, a día de hoy esto no tendría cabida.

Un artículo sobre las creencias antes y después del practicum en la Universidad de Granada y al hilo de su artículo anterior nos lo brinda Latorre (2007B). Con la intención de corroborar si existe un cambio antes y después del practicum con una metodología cuantitativa con el mismo test con el que lleva la investigación un año antes, se trata de la misma investigación llevada a cabo en el año 2004 pero con una muestra mayor y no sólo de alumnos/as de magisterio musical, cabe resaltar el análisis comparativo que realiza entre los alumnos/as con experiencia de practicum frente a los que no la tienen. Las conclusiones que se desprenden nos afirma que los independientemente de la experiencia en el practicum los estudiantes tienen una buena disposición frente al mismo. Así mismo estudiantes sin experiencia en el practicum resaltan la poca implicación de los supervisores de la Facultad durante el practicum, los estudiantes con experiencia resaltan que su actividad debiera estar circunscrita exclusivamente al marco del aula durante este tramo formativo.

Fernández (1998) lleva a cabo un artículo para determinar, los objetivos generales de los programas de prácticas así como observar cómo se concretan estos objetivos en el practicum de la Escuela Universitaria de Biblioteconomía y Documentación de la Universidad Complutense de Madrid. En cuanto a las conclusiones resulta interesante, la creación de una red de contactos entre profesores y estudiantes, esto nos acerca al potencial de mantener el contacto con los estudiantes antes, durante y después de graduarse. El cambio de mentalidad respecto a lo que se refiere el mantener contacto con algunos/as estudiantes una vez graduados, resulta productivo para ambas partes, por un lado se contribuye a la formación permanente de los docentes en activo, y por otro el/la profesor/a de universidad tiene la posibilidad de realizar investigaciones empíricas en el aula de primaria, a través de una red de antiguos estudiantes. Del mismo modo para ambas instituciones: Universidad y Colegios, esta colaboración es beneficiosa, alumnos/as muy motivados que le dan un aire fresco al centro de primaria a la vez que la Universidad tiene la oportunidad de ofrecer unas prácticas que le serán de extremada ayuda a los estudiantes para su futura vida profesional, siendo en ellas donde muchos discentes podrán corroborar su verdadera vocación hacia la profesión para la cual se están formando.

Así también encontramos una experiencia sobre el practicum que nos cuenta Gutiérrez (2001), llevada a cabo en la Universidad Autónoma de Madrid entre 1998 y 2000. La claridad de la argumentación con que se plantea problemas dentro del contexto como: Predomina la falta de colaboración interdisciplinar (individualismo), tres años es insuficiente para formar a buenos docentes, el plan de estudios contempla sólo las prácticas el último año (último semestre) es insuficiente, falta coordinación entre el profesor de la Universidad y el del Colegio de Prácticas, un gran número de alumnos/as lleva consigo que no se apliquen ningún criterio de selección de los centros ni de los tutores, falta preparación específica tanto de los profesores de la Universidad como de los del Colegio así como retribución de éstos últimos. Con una metodología de investigación-acción (acción-reflexión-acción) y con la utilización del portafolio para tal fin, se inicia una propuesta de mejora del practicum con un total de 50 sujetos el primer año y 42 el segundo, 11 profesores de Universidad de 9 áreas diferentes cada año (interdisciplinar), 9 colegios y 90 maestros-tutores, en los resultados se entrevé la sistematización en la elaboración del cuestionario y su adecuación en todo momento a los objetivos perseguidos.

## 5. El marco legal

Cuando nos acercamos a estudiar cual ha sido el marco legal de la inclusión de la didáctica de la música a la Universidad nos remitimos al año 1984, donde se dicta el:

Real Decreto 1888/1984 de 26 de septiembre (BOE de 26 de octubre de 1984), mediante el cual se crea el Catálogo de Áreas de Conocimiento. La denominación inicial de esta área fue de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, que dando englobado en ella el profesorado de

Dibujo, Educación Física, Expresión Plástica y Música de las Escuelas Universidades de EGB y del Pedagogía del Dibujo de la Facultad de Bellas Artes (ORIO, 2002:156).

Posteriormente se realizó un desglose quedando en tres: área de Didáctica de la Expresión Plástica, Didáctica de la Expresión Corporal y Didáctica de la Expresión Musical. Existiendo desde ese momento dos áreas para todos los profesores de música: Área de Didáctica de la Expresión Musical (nº 189) y Área de Música (nº 635).

[...] la mayoría de profesores provenían de los conservatorios, dado que en Real Decreto 1542/1994 de 8 de julio (BOE de 9 de agosto de 1994) se establecen las equivalencias de los títulos de música anteriores a la Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo y su equivalencia a todos los efectos al de Licenciado universitario; dicho Decreto ha permitido que los músicos, a partir de esa fecha, puedan cursar estudios de tercer ciclo y realizar tesis doctorales (ORIO, 2002:156).

Teniendo todos estos datos es cuando podemos entender por qué la Educación Musical es una disciplina relativamente joven en la Universidad y por consecuencia los practicum en los colegios e institutos de nuestro país no han tenido tiempo de crear escuela. Necesitaría más tiempo y buen hacer para crear un foso de innovación educativa en esta disciplina, que permitiera a otras generaciones beneficiarse de ella. Es evidente que la innovación educativa en educación musical siempre ha existido, pero no ha sido hasta que se ha puesto por escrito en revistas especialidades de educación musical y áreas afines, hasta que ha sido reconocida por la comunidad científica. ¿Qué sucederá con el practicum musical en los nuevos grados?

## 6. Conclusión

Después de haber recopilado toda la información encontrada sobre el practicum en Magisterio Musical, se nos plantea un nuevo paradigma en la educación, debemos estar continuamente renovando. Ello aunque a priori pueda parecer nuevo, maestros/as y profesores/as con vocación pedagógica ya lo hacían. La novedad quizás sea que ahora es una cualidad que se demandará de cualquier tipo de docente y en cualquier circunstancia. El practicum resulta una puesta a prueba para corroborar hasta qué punto el futuro profesional de la docencia es capaz de transformar la información en conocimiento y de esta forma contribuir a mejorar su realidad en constante cambio. Los diferentes autores nos brindan metodologías diferentes pero complementarias que nos muestran pequeñas parcelas de la realidad que se deben de tener en cuenta para abordar el nuevo camino de las prácticas de los nuevos de Primaria e Infantil. Existen diferentes formas de llevar a cabo una mejora pero la primera es conocer lo que otros han hecho antes que nosotros para poder partir de una base sólida y no volver a cometer errores que de manera cíclica nos acontecen a diario una y otra vez.

## Referencias bibliográficas

- ÁLVARIZ ARREGUI, E., *et al.* (2007). “Desarrollo de competencias en el Prácticum de Magisterio”. *Aula abierta*. Vol. 36, 1 y 2, 65–78.
- ARACIL PÉREZ, J. *et al.* (2011). “Proyectos de innovación en el área de música. Análisis de buenas prácticas y nuevas estrategias metodológicas”. *IX Jornadas de Redes de Investigación en docencia Universitaria*. Disponible en <http://goo.gl/qxyOt>.
- BALLANTYNE, J. (2007). “Documenting praxis shock in early-career Australian music teachers: the impact of pre-service education”. *International Journal of Music Education*. Vol. 25 (3), 181–191.
- BARRA ZARCO, I. *et al.* (1997). “Aprendiendo de la experiencia: Ámbitos problemáticos en las prácticas de enseñanza”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0). Disponible en <http://goo.gl/lwAKR>.
- DIOS MONTES, F. (2004). “Hacia la búsqueda de una profesión: aprender a enseñar música: reflexiones sobre un proyecto de practicum”. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 31, abril, 44–56.
- FERNÁNDEZ BAJÓN, M<sup>a</sup>.T. (1998). “El practicum de la escuela universitaria de biblioteconomía y documentación de la Universidad Complutense de Madrid: reflexiones de una experiencia”. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 21, 131–142.

- GALERA NÚÑEZ, M<sup>a</sup>. & PÉREZ CEBALLOS, J. (2008). “La investigación en Educación en la base de datos de ERIC”. *Revista Electr. Leeme*, 22.
- GARCÍA GARCÍA, V. *et al.* (1997). “Prácticum de primer curso: El alumno como observador”. *Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0).
- GUTIÉRREZ RUIZ, I. (2001). “La enseñanza reflexiva en el practicum de magisterio”. *Anuario Pedagógico*, Centro Cultural Poveda, 107–162.
- IBARRETXE TXAKARTEGI, G. & JIMENO GRACIA, M. (2004). “Experiencia docente e investigadora a través del prácticum en educación musical”. *Revista de Psicodidáctica*, 017.
- ISRAEL SARO, M. (2004). “El practicum de la especialidad de educación musical y los libros de textos”. *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, 18, 81–92.
- LATORRE MEDINA, M.J. (2007). “El entrenamiento practico universitario de los futuros profesionales de la educación musical: Aproximación a sus creencias desde la Universidad de Granada”. *Revista de Psicodidactica*, Vol.12, nº 2, 257–268.
- LATORRE MEDINA, M.J. (2007B). “El potencial formativo del prácticum: cambio en las creencias que sobre la enseñanza práctica poseen los futuros maestros”. *Revista de educación*, 343, 249–273.
- MATEIRO, T. (2004). “El debate sobre el practicum y su relación en la formación del profesorado de música”. *Empauta*, vol.14, nº22.
- MENDIA GALLARDO, R. (2011). “Aprendizaje y servicio solidario dando vida al aprendizaje”. *Apuntes de CFIE*, 20, 26–29.
- MILLS, J. (1989). “The Generalist Primary Teacher of Music: a Problem of Confidence”. *British Journal of Music Education*, 6, 125–138.
- ORIO DE ALARCÓN, N. (2002). “El Área de Didáctica de la Expresión Musical en Ministerio de Educación, Cultura y Deporte”. *Revista de Educación. Didácticas Específicas*, 328. Disponible en <http://goo.gl/fSmCx>.
- ORTIZ MOLINA, M.A. (2009). “El practicum de educación musical en la Universidad de Granada”. *Actas del IX Simposium de POIO (Pontevedra)*. Disponible en <http://goo.gl/kxUeY>.
- PADILLA GÓNGORA, D. (2004). “El practicum como puente entre la formación inicial y la formación continua del profesorado de magisterio”. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 31, abril, 57–71.
- RAMOS MUGERZA, L. (2009). “Vivencias dentro del escenario del practicum de educación musical. Desarrollo de la unidad didáctica: el rock del cole”. *Actas del IX Simposium de POIO (Pontevedra)*. Disponible en <http://goo.gl/jsnhn>.
- RODRÍGUEZ-QUILES y GARCÍA, J.A. (2010). “Formación inicial del profesorado de música en Alemania y Austria: una perspectiva centroeuropea”. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol.14, nº 2.
- SMITH, W.T. & STRAHAN, D. (2004). “Toward a prototype of expertise in teaching: a descriptive case study”. *Journal of Teacher Education*. Vol. 55, nº4, 357–371.
- VEIGA, J. (2004). “Practicum: las cosas como son”. *Eufonía. Didáctica de la Música*, 31, abril, 23–29.
- ZEICHNER, K.M. (1990). “Changing Directions in the Practicum: looking ahead to 1990”. En MATEIRO, T., “El debate sobre el practicum y su relación en la formación del profesorado de música”. *Empauta*, vol.14, nº22.



## La formación inicial del profesorado de Secundaria: primera investigación en el desarrollo del prácticum de la Universidad de Zaragoza

Jacobo CANO ESCORIAZA  
Santos OREJUDO HERNÁNDEZ  
Alejandra CORTÉS PASCUAL

Correspondencia:

Jacobo Cano Escoriaza

Correo electrónico:  
jcano@unizar.es

Teléfono:  
876 55 34 02

Dirección postal:  
Departamento de CC. de la Educación  
(Área de Didáctica y Org. Escolar)  
C/ San Juan Bosco,7  
50.009 – Zaragoza

Recibido: 23/11/2011  
Aceptado: 22/04/2012

### RESUMEN

La formación del docente depende de las competencias, creencias, identidad y el contexto político-legislativo y experienciales. En esta investigación se pretende conocer las necesidades de formación y la valoración del Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de Zaragoza. Del total de estudiantes del Máster, y a través de cuestionario, se toman datos en dos momentos temporales diferentes, antes y después del prácticum, respondiendo 205 y 112 alumnos respectivamente.

Los estudiantes perciben necesidades de formación en todos los ámbitos considerados, con alguna variación en las mismas tras la realización del prácticum. Esta actividad resulta igualmente bien valorada. Las mayores necesidades de formación en TICs, innovación curricular o en segundas lenguas se asocia a una mejor valoración del prácticum.

**PALABRAS CLAVE:** *desarrollo profesional docente, Máster en formación del profesorado de Secundaria, Prácticum, calidad educativa*

## The Initial Training of Secondary Teachers: First Research in the Development of Practicum Zaragoza University

### ABSTRACT

Training depends on variables such as abilities, beliefs, identity, political and legal frameworks, and experiences. This paper is based on the needs of training and on the assessment of the Prácticum of the Master Degree in Secondary Education of Zaragoza. We have used two samples: one with 205 students that have not yet taken the Prácticum, and the other two with 112 that have taken it. Data were taken through a tailored survey.

Students perceive a need of training in all the issues analyzed, with some differences before and after taking the Prácticum. This activity is well considered. A better assessment of the Practicum entails a higher need of training in IT, curricular innovation and second languages.

**KEY WORDS:** *professional development, teacher training, Master in Secondary Education, Prácticum, educational quality.*

## La formación del profesorado: eje capital para la calidad educativa

La formación del profesorado de Educación Secundaria, así como la de los futuros maestros, tienen un enorme interés y relevancia desde las nuevas epistemologías existentes en dicha formación (ZEICHNER, 2010) y el necesario análisis de la coherencia así como de la tolerancia de los estudiantes a la complejidad (PERRENOUD, 2010), más aún considerando los cambios que supone el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior. Resulta clave atender los cambios sociales que demandan habilidades docentes motivadoras para los futuros profesionales (CARBONERO *ET AL.* 2009) así como la inclusión de una interpretación más holística que incluya el enfoque teórico-práctico incentivando de dimensión personal (Korthagen, 2010). Buena prueba de ello es el creciente número de investigaciones que se han desarrollado tanto a nivel nacional como a nivel internacional (COCHRAN-SMITH, ZECHNER & FRIES, 2006; EE-GYEONG, 2006; GAUTHIER, 2006; ZABALZA, 2007; ESCUDERO, 2009; ESTEVE, 2009; GONZÁLEZ, 2009; LAPOSTOLLE & CHEVAILLIER, 2009; SCHEPENS, AELTERMAN & VLERICK, 2009; TERIGI, 2009; VAILLANT, 2009; DEVOS, 2010; HAMMAN, GOSSELIN, ROMANO & BUNUAN, 2010; PÉREZ GÓMEZ, 2010), así como desde diversas instituciones (EURYDICE, 2006; OCDE, 2005; CONSEJO DE EUROPA, 2009; CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, 2009; FUHEM, 2010).

La formación del profesorado ha sido estudiada desde diversos enfoques: el histórico (VIÑAO, 2009), el análisis de las políticas educativas (ESTEVE, 2009), el énfasis en el desarrollo profesional y competencial del docente (MEDINA, 2006; SARRAMONA, 2007; FERNÁNDEZ ENGUITA, 2009). De manera más reciente se ha vinculado con el Espacio Europeo de Educación Superior (GONZÁLEZ & MALDONADO, 2010) y se ha destacado la necesidad de contar con estudios comparados a nivel internacional (EGIDO, 2009). Es preciso enfatizar que el profesorado y su formación teórico-práctica son elementos claves para la consecución de la calidad educativa (DARLING-HAMMOND, 2000; COCHRAN-SMITH & FRIES, 2005). En el último informe del Ministerio de Educación (2009) sobre la evaluación del diagnóstico en 4º de Primaria, la formación del profesorado es un indicador primordial de calidad, y resulta significativo que las comunidades que obtienen mejor puntuación, como Navarra, Castilla y León, Cataluña o Aragón, gastan más en dicha formación que las que consiguen peores resultados. Son también Comunidades en las que los resultados del último Informe PISA (2009) han sido favorables.

Korthagen (2004) argumenta que todos los niveles de desarrollo profesional de un profesor, a saber, las competencias, las creencias, la identidad y la misión, son de importancia fundamental para el proceso de formación. Y dichas variables intrapersonales interaccionan entre sí y con el contexto. Aquí dicho autor se refiere al político legislativo, pero, también vamos a considerar clave la experiencia, como la que se puede adquirir mediante las Prácticas Escolares y/o el Prácticum.

En este sentido, desde el contexto político legislativo, hay que remarcar que el proceso formativo del profesorado está condicionado por las influencias tanto de la política educativa como por lo que se considera un profesor competente según el desarrollo profesional, tal y como se recoge, por ejemplo, en experiencias educativas de los Estados Unidos, Reino Unido y Australia (DEVOS, 2010). En lo referente a España, el marco legal, junto con otros de carácter autonómico, lo constituye la Orden Ministerial ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, (BOE 312 de 29 de diciembre de 2007) del Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas de la Universidad de Zaragoza; que es de donde procede la muestra de nuestro estudio.

Las propias creencias del futuro profesorado en su proceso formativo y de cara a su práctica son fundamentales. Doménech, Traver, Moliner & Sales (2006) delimitan las creencias en torno a los cuatro paradigmas clásicos de la instrucción: el paradigma tradicional (enfoque centrado en el profesor), el paradigma conductista (enfoque centrado en el producto), el paradigma cognitivo (enfoque centrado en el alumno) y el paradigma humanista (enfoque centrado en el proceso). Estos autores, tomando datos de 249 profesores de Educación Secundaria de Castellón, señalan que los docentes no se ubican en un solo paradigma, aunque puntúan ligeramente más alto en los modelos proceso-alumno, y que señalan que las variables relacionadas con el clima de la clase y con la política y gestión de la

administración son las principales dificultades. Es un resultado similar al encontrado por Alger (2009) en el que se destaca que las creencias de futuros profesores de Secundaria, 110 estadounidenses, son más cercanas a verse como guías de los estudiantes que como *promotores* de la legislación.

Por otro lado, destacamos el debate que existe en torno a las variables que intervienen en la formación de la identidad del profesorado. Beijard, Verloop & Vermut (2000) señalan 3 tipos de identificaciones docentes: docente como experto (sabe de su materia), experto didáctico (es un profesor que basa su profesión en el conocimiento y habilidades en relación con la planificación, ejecución y evaluación de la docencia y los procesos de aprendizaje) y experto en pedagogía (basa su profesión en el desarrollo social, emocional y moral de los estudiantes). Y esta triada está condicionada por su formación, su contexto de enseñanza y su biografía como profesor. Los autores aluden que los profesores se identifican más con el tercer tipo de profesor, y que la formación, y su contexto influye de manera significativa en este aspecto. Asimismo, tal y como lo describen Hamman *et al.* (2010), los cuales a través de una muestra de 221 profesores en proceso de formación, analizan la importancia de sus relaciones interpersonales a modo de aspectos configuradores de su identidad profesional, en el sentido de cómo se perciben ellos a sí mismos en su desempeño profesional y cómo se muestran ante los demás. Schepens *et al.* (2009), desde la Universidad de Ghent (Bélgica) con 762 recién egresados, concluyen que el tipo de formación recibida por parte del profesorado jugaba un papel importante para predecir la eficacia y su orientación profesional futura. Otros estudios (DARLING–HAMMOND, CHUNG & FRELOW, 2002; DARLING–HAMMOND *ET AL.*, 2005) van en esta línea al correlacionar la percepción sobre la propia formación con la autoeficacia como profesor y su sentido de responsabilidad en la función docente. Lo que es una constatación es que la formación de profesores sobre la identidad profesional es un área de investigación en evolución (VOLKMANN & ANDERSON, 1998; BEIJAARD, MEIJER & VERLOOP, 2004) y que está ligada a esa reconstrucción personal y social del docente (BOLÍVAR, 2006).

A modo de resumen, el desarrollo profesional del profesorado tiene como base las variables analizadas. Es decir, dicho desarrollo está condicionado por los rasgos personales, la identidad, el perfil biográfico, las experiencias escolares, la formación inicial, el conocimiento y la adecuación a la realidad del centro educativo y las creencias, como expresa Knowless (2004).

## Análisis y reflexión desde la propuesta del Prácticum del Máster de Secundaria

Nos detenemos en el contexto experiencial. Así, en la necesidad de una evaluación consolidada, y en la urgente actualización de la formación teórico-práctica del futuro profesorado, el diseño del Prácticum adquiere una importancia clave.

En el contexto español, nos encontramos en un momento clave para realizar las primeras evaluaciones sobre el diseño e implementación del Máster de Educación Secundaria (GONZÁLEZ & MALDONADO, 2010), en la medida en que nos situamos con la primera promoción que, desde la Universidad de Zaragoza, egresa. Escasos aunque interesantes estudios se han centrado en realizar experiencias piloto en torno a la evaluación de la formación inicial del profesorado, tal y como analizamos, por ejemplo, el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) en la Universidad de La Laguna (1995–2008) (MARRERO, 2008).

El Prácticum en la formación del profesorado debe ir en la línea de posibilitar el desarrollo de competencias. Desde la construcción de la propia identidad profesional, la contribución a la prevención de la violencia escolar (ÁLVAREZ–GARCÍA, 2010) hasta la mejora de la convivencia entre los miembros de la comunidad educativa. Investigar desde lo que el profesional hace y cómo lo hace, más allá de una infructuosa declaración de intenciones más o menos alejadas de la praxis.

El Prácticum debe responder a la complejidad de la profesión docente, analizando sus múltiples contextos formales e informales y facilitando “*variadas oportunidades de aprendizaje en contextos flexibles que faciliten el desarrollo de una adecuada identidad profesional docente*”, tal y como remarca Marcelo (2009: 32). El formato organizativo de la formación del profesorado debe no ser excesivamente burocratizado, teniendo un papel relevante el Prácticum, para aminorar la distancia entre la teoría y la praxis y evitar la compartimentación de áreas de conocimiento no suficientemente interconectadas (FEIMAN–NEMSER, 2001). El Prácticum está llamado a ser un eje prioritario en la formación de la identidad profesional, especialmente cuando el mundo educativo está sometido a diversas crisis y retos (BOLÍVAR, 2006; 2007). Dicha identidad puede ser entendida como un proceso

que evoluciona (BEIJAARD *ET AL.*, 2004; MARCELO, 2008) entremezclado de historias y conocimientos (SLOAN, 2006) compromiso personal, actitudes, valores, perspectivas y experiencias (LASKY, 2005).

Atendiendo a esta investigación, planteamos los resultados de aprendizaje marcados en el Máster de Secundaria de la Universidad de Zaragoza siendo los principales:

**PRÁCTICUM I:**

- Conocer los documentos de organización de centro y de coordinación didáctica:
- Analizar la propia dinámica que se crea en un centro para la atención al alumnado, al profesorado y a los padres.

**PRÁCTICUM II:**

- Facilitar la adquisición de experiencia en la planificación, docencia y evaluación de las materias correspondientes a la especialización.
- Actuar respecto a la propia acción docente desde diversas perspectivas
- Ejercitarse en la evaluación psicopedagógica, el asesoramiento a otros profesionales de la educación, a los estudiantes y a las familias.

**PRÁCTICUM III**

- Saber hacer un análisis de la actuación en el aula durante el periodo de prácticas, con indicación de los aspectos que han resultado de mayor facilidad y dificultad de aplicación; relación teoría-práctica, nuevas necesidades de formación, etc.
- Seleccionar un aspecto que afecte a una unidad didáctica, materia o módulo de uno de los cursos que imparta el tutor del Centro y elaborar un proyecto de investigación o innovación docente.

El Prácticum I se realiza durante los módulos genéricos y es de poca duración y de carácter más general. Los otros dos Prácticums (II y III) se ubican en el periodo propio de la especialidad.

Para concluir este punto, la experiencia profesional docente es un momento de práctica, pero también de reflexión de la teoría y de la propia práctica, más aún cuando va inserta dentro de un periodo de formación inicial de formación, en nuestro caso, para el futuro profesorado de Secundaria. De esta forma, la reflexión proactiva (antes de la acción), retrospectiva (reflexión en la acción) y prospectiva (para un futuro) pueden conjugarse entendiendo aquí la acción como el periodo de Prácticas o Prácticum que efectúan los universitarios del reciente Máster de Secundaria.

## **Metodología**

Se trata de un estudio de índole cuantitativa y de carácter no experimental, basado en una metodología selectiva de encuesta. De manera más específica, los objetivos de esta investigación son:

1. Analizar las necesidades de formación de los alumnos del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Zaragoza en función del sexo, el ámbito de desarrollo laboral y la procedencia; y en dos momentos: antes y después de haber realizado los periodos del Prácticum.
2. Indagar cómo influye el Prácticum en las necesidades de formación de dichos alumnos.

## **Muestra y Procedimiento de recogida de datos**

Los participantes en esta investigación son los estudiantes del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad de Zaragoza, quienes han sido encuestados en dos momentos diferentes para analizar sus necesidades percibidas de formación y su valoración del Prácticum. El primer momento corresponde al mes de diciembre de 2009 cuando estaban cursando las asignaturas obligatorias del Máster, antes de iniciar el Prácticum I. El procedimiento de muestreo fue no aleatorio y por disponibilidad, siendo la participación voluntaria. Se tomó como muestra al alumnado que estaba presente en las aulas los días seleccionados para cada grupo. Con este procedimiento se

recogieron los datos de 205 estudiantes. De manera similar, y tras finalizar las tres estancias en los centros educativos programadas en el Prácticum, en el mes de abril de 2010, se tomaron los datos de 112 estudiantes. La garantía de anonimato y la no relevancia calificativa de las respuestas hizo que no hubiese ningún sistema de codificación, por lo que no necesariamente los miembros de ambas muestras son los mismos, aún así, hay un total de 42 alumnos que señalaron una clave de identificación y que permite relacionar sus puntuaciones en ambos momentos. En cualquier caso, las características de ambas no son cualitativamente diferentes. Señalar que un total de 315 del máster realizaron el Prácticum.

Así, la primera muestra está compuesta por 205 alumnos matriculados en el Máster de Formación del Profesorado de la Universidad de Zaragoza. El 63.9% (131) son mujeres mientras que el 36.1% son hombres (74). Los varones, 29.27 (6.81) años, son significativamente mayores que las mujeres, 26.58 (4.56) años ( $t_{82,232}=2.069$ ,  $p=.011$ ). La mayor parte de ellos procede de Aragón (76.4%), con otro importante bloque del resto del país (18.2%) y un 5.4% de estudiantes extranjeros. En cuanto a su formación, la mayoría son Licenciados, el 73.2%, el 25.9% diplomados y un 1% tienen otras titulaciones de Formación Profesional. Con respecto a su situación laboral en el momento de realizar el Máster, un 30.2% trabaja en el ámbito educativo, un 33.7% lo hace en ámbitos no educativos y un 36.1% se encuentra sin trabajar. De los que trabajan en el ámbito educativo, un 25.8% lo hace en la enseñanza reglada, IES o colegios, un 37.1% en academias y centros de formación y un 30.6% en actividades extraescolares. Un 6.5% lo hace en otras actividades. De los que trabajan en la educación, el 95% tiene menos de 5 años de experiencia. Aparecen algunas relaciones entre la edad y otras variables. Por ejemplo, los licenciados son más jóvenes [26.46, (4.45) vs. 30.55 (4.41)] que los diplomados (Brown–Forsythe  $F_{1,46}=10.219$ ,  $p=.003$ ) y las personas que no trabajan son estadísticamente (Brown–Forsythe  $F_{2,111}=10.248$ ,  $p<.001$ ) más jóvenes que los que lo hacen en el ámbito educativo [Edad= 25.20, (3.66) vs. 27.84 (5.19)], siendo los que trabajan fuera del ámbito educativo aún mayores que estos dos grupos, 30.08 (6.82). En ambos casos, la no igualdad de varianzas pone de manifiesto una mayor dispersión de edades en los grupos de mayor edad. Por lo que respecta al sexo, no hay diferencias ni asociaciones entre los grupos, más allá de la ya comentada con relación a la edad.

La segunda muestra está compuesta por 112 personas, de las que el 65.8% son mujeres y el 34.2% hombres. Al igual que en el caso anterior, los hombres son un poco mayores que las mujeres [31.58 (8.45) vs. 28.02 (5.14)]. La mayor parte proceden de la Comunidad Autónoma de Aragón (77.3%) con un pequeño porcentaje de estudiantes extranjeros (4.7%) y el resto de otras comunidades autónomas (18.2%). Mayoritariamente son licenciados, el 78.7%, frente al 21.3% de diplomados. Por lo que respecta a su situación laboral, 37.5% no trabaja, el 33.9% lo hace en ámbitos no educativos y el 28.6% lo hacen en Educación.

## VARIABLES e INSTRUMENTOS

El conjunto de variables sociodemográficas y las áreas en las que los participantes perciben mayores necesidades de formación y la valoración del Prácticum fueron todas ellas recogidas a través de un cuestionario diseñado específicamente para esta investigación.

En el caso de las necesidades de formación percibidas se elaboraron un total de 15 ítems en escala tipo *likert* de cuatro niveles de respuesta (nada, algo, bastante y mucho) encabezados por la expresión “Señala con una X tus *necesidades de formación continua* para ejercer como docente en el futuro”. Los mismos fueron tratados mediante análisis factorial exploratorio de componentes principales (KMO=.863), cuya solución explica un total del 60.329% de la varianza de los 15 ítems y los agrupa en cuatro factores diferentes. Tanto la solución factorial rotada (varimax) como las communalidades de los ítems quedan recogidos en la tabla (tabla D). El primer factor agrupa acciones relacionadas con la *Orientación y atención a la diversidad* en un contexto de diversidad y de alumnos distintos ritmos de aprendizaje ( $\alpha=.820$ , ítems 2, 5, 12, 13, 14 y 15). El factor 2 está relacionado con las *Actividades de programación* ( $\alpha=.711$ , ítems 6, 7, 19 y 11), el factor 3 recoge aspectos para que impliquen manejarse en un *Contexto actual de docencia basado en las TICs, en la innovación y en las segundas lenguas* ( $\alpha=.575$ , ítems 1, 8 y 9) y el 4 agrupa las *Competencias personales de hablar en público y trabajar en grupo* ( $\alpha=.721$ , ítems 3 y 4). Las puntuaciones finales en cada escala se han dividido por el número de ítems, de tal manera que los valores máximos y mínimos oscilan entre 4 y 1, siendo un valor alto indicativo de una elevada necesidad de formación en esa área.

Para comprobar la estabilidad de esta estructura factorial se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio mediante el programa AMOS. Se pretendía comparar ambas muestras manteniendo

como supuestos la estructura factorial y la igualdad de pesos en las dos muestras consideradas. El resultado obtenido muestra que la propuesta teórica ajusta relativamente bien en ambas muestras ( $\chi^2=290.175$  g.l. =179,  $p<.001$ ,  $\chi^2/g.l. =1.621$ , RMSEA=.044). La estructura resultante con los cuatro factores muestra correlaciones significativas entre los mismos, entre .503 y .681, sin embargo, ni un modelo con menos factores ni uno con un factor de segundo orden se ajustan mejor a los datos. Por ejemplo, el modelo más parecido, con un factor de segundo orden ( $\chi^2=353.108$  g.l. =188,  $p<.001$ ,  $\chi^2/g.l. =1.878$ , RMSEA=.053), muestra significativamente un peor ajuste ( $\chi^2=62.933$  g.l. =9,  $p<.001$ ).

	H <sup>2</sup>	1	2	3	4
1. Innovaciones metodológicas para la docencia	.527			.612	
2. Atención a la diversidad de alumnado con dificultades	.453	.639			
3. Competencia de hablar en público	.672				.753
4. Competencia para trabajar en equipo con otros docentes	.730				.686
5. Competencia para dirigir y manejar conflictos en un grupo clase	.595	.617			
6. Evaluación del Centro (Plan de Calidad, etc.)	.683		.798		
7. Evaluación de la Programación Curricular	.711		.810		
8. Utilización de las TIC aplicadas a la docencia (Tablet PC, etc.)	.586			.617	
9. Dominio para impartir docencia en un idioma extranjero	.586			.758	
10. Diseño de materiales curriculares	.572	.436	.520		
11. Realización de proyectos de investigación	.583		.443		-.473
12. Desarrollo de la tutoría grupal con el alumnado	.550	.634			
13. Desarrollo de la función tutorial o de asesoramiento con familias	.672	.784			
14. Atención a minorías étnicas y culturales	.608	.738			
15. Educación emocional	.521	.665			

TABLA I. *Comunalidades y matriz de componentes rotados de los ítems de necesidades percibidas de formación.*

## Prácticum

Por lo que respecta a la evaluación de los aspectos relativos al Prácticum, se incorporaron en la segunda toma de datos cinco ítems relativos a la satisfacción y valoración del mismo. El análisis factorial (KMO=.790) muestra que los cinco saturan en un único factor que explica el 60.425% de la varianza. La consistencia interna de la escala derivada de la suma de estos cinco ítems es alta ( $\alpha=.835$ ). El tipo de escala y el tratamiento dado a estos ítems es similar al del apartado anterior. La tabla II recoge las comunalidades y pesos factoriales de estos ítems.

Item	H <sup>2</sup>	1
1. Me ha ayudado a conocer mejor la diversidad de funciones que tendré como profesor/a	.649	.806
2. Han aumentado mi interés y vocación para ser profesor/a	.799	.894
3. Me han hecho ver que mi formación para ejercer de profesor/a es adecuada	.527	.726
4. Me han hecho ver que mis competencias emocionales para ejercer de profesor/a son pertinentes	.414	.643
5. Mi grado de satisfacción con la experiencia de las prácticas ha sido alto	.631	.795

TABLA II. *Comunalidades y matriz de componentes de los ítems de valoración del Prácticum– Muestra 2.*

## Resultados

Los resultados de la primera toma de datos muestran que los estudiantes participantes en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria muestran unas necesidades medio-altas de formación en todos los ámbitos considerados, destacando ante todo las relativas al desarrollo de las tareas de orientación y de manejo en un contexto diverso con alumnos con diferentes ritmos de aprendizaje (*Orientación y Atención a la Diversidad*). Tras esta gran diferencia, también percibe mayor necesidad de formación en aspectos de *Programación* (factor 2) que en *Formación personal* (factor 4). La segunda muestra vuelve a mostrar puntuaciones similares a las anteriores, encontrándose únicamente una reducción en las necesidades de formación relativas al contexto del centro (*Programación*). Esta reducción se encuentra tanto entre los 41 alumnos agrupados de ambas muestras ( $t=2.106, p=.041$ ) como en la comparación total de las dos muestras (tabla III).

	Muestra 1			Muestra 2			T
	N	Media	Desv. típ.	N	Media	Desv. típ.	
Orientación y atención a la diversidad	198	3.22	.508	108	3.16	.568	-.947
Actividades de programación	201	2.92	.500	108	2.76	.568	<b>-2.769**</b>
Contexto actual TICs, Innovación y 2ª lenguas	201	2.97	.607	110	3.03	.655	1.013
Competencias personales	205	3.03	.633	109	3.01	.715	-.237
Prácticum				104	2.92	.720	

TABLA III. Valores descriptivos de las dos muestras en las variables consideradas.

Estas necesidades percibidas de formación no son iguales en función de las características de los futuros docentes. Así, las mujeres muestran una mayor necesidad percibida de formación en los cuatro factores considerados. Estas diferencias entre hombres y mujeres resultan especialmente importantes en algunos casos, como por ejemplo en las tareas de *Orientación y Atención a la Diversidad* (11,1% de varianza explicada por parte del género). De los datos emergen otros perfiles diferenciales, aunque de menor importancia que el anterior. Por ejemplo, se encuentra una mayor necesidad percibida de las personas que ya trabajan en ámbitos educativos en *Competencias personales* frente a las que trabajan en otros entornos. Por su parte, los futuros docentes procedentes de entornos rurales precisan más formación en *Orientación y Atención a la Diversidad* o de desenvolverse en el *Contexto actual de TICs, Innovación y 2º lenguas* (tabla IV).

Factor		N	Media	Desviación típica	F	Eta cuadrado
Según género						
Orientación y Atención a la Diversidad	Varón	74	3.01	.457	24.173***	.110
	Mujer	124	3.35	.494		
Actividades de Programación	Varón	74	2.77	.485	10.786***	.051
	Mujer	127	3.01	.490		
Contexto TICs, Innovación y 2ª lenguas	Varón	73	2.75	.641	16.250***	.075
	Mujer	128	3.10	.551		
Competencias personales	Varón	74	2.84	.602	11.151***	.052
	Mujer	131	3.14	.627		

Según ámbito laboral						
Competencias personales	En ámbitos no educativos	69	2.90	.537	3.459*	.033
	En educación	62	3.19	.691		
	No trabaja	74	3.02	.645		
Según ámbito de procedencia						
Orientación y Atención a la Diversidad	Rural	42	3.39	.365	5.458*	.028
	Urbano	152	3.19	.522		
Contexto TICS, Innovación y 2ª lenguas	Rural	43	3.15	.565	4.289*	.022
	Urbano	154	2.94	.590		

\* p<.05; \*\* p<.01; \*\*\*p<.001

TABLA IV. *Diferencias de medias en la primera Muestra*

Respecto a la segunda muestra, no hay diferencias en función del sexo, de la titulación de procedencia o del lugar de origen. Únicamente aparecen diferencias en la necesidad percibida de formación en el *Contexto actual de TICS, Innovación y 2ª lengua* en función del tipo de situación laboral ( $F_{2,107}=8.510$ ,  $p<.001$ ,  $\eta^2_p=.051$ ) en el que nuevamente las personas que están trabajando en entornos educativos perciben una mayor necesidad de formación que los que no trabajan [3.36 (.472) vs. 2.76 (0.741)]. Por lo que respecta a la edad, no encontramos relación significativa.

Por lo que respecta a la valoración de los distintos aspectos Prácticum, éste alcanza valores medio-altos, 2.92 (0.72) sobre un máximo de 4, lo que pone de manifiesto que es una actividad bien percibida por los estudiantes. No encontramos diferencias en función de ninguna variable, salvo en la relativa al entorno de procedencia ( $F_{1,100}=4.274$ ,  $p=.041$ ,  $\eta^2_p=.041$ ), siendo los alumnos de entornos rurales los que manifiestan una mayor valoración de la actividad [3.20 (.673) vs. 2.84 (0.723)]. Por otra parte, y con relación al mismo, encontramos una correlación significativa entre las necesidades percibidas de formación para manejarse en el *Contexto actual de TICS, Innovación y 2ª lenguas* y la valoración del Prácticum, de tal manera que los que más necesidades de formación perciben en este ámbito, mejor valoran el Prácticum ( $r=.330$ ).

## Conclusiones

El desarrollo profesional del futuro profesorado puede emerger de la vocación y de los diversos intereses profesionales, y la formación depende de variables como las competencias, creencias, identidad y los contextos político-legislativo y experienciales (como son el periodo de prácticas). En esta evolución es primordial la formación inicial y continua así como la experiencia práctica que a su vez forma. Esta relación entre la formación y el Prácticum queda patente en nuestros resultados como en otros trabajos (ALGER 2009; SCHEPENS ET AL., 2010). La estructura del sistema de formación universitario debe ser lo más flexible y procesual posible, para posibilitar una formación específica y opcional a lo largo del grado que le acerque a la profesión docente y pueda, posteriormente, complementarla con la formación específica correspondiente al Máster de Secundaria. Esta propuesta debe entenderse como algo continuado en el tiempo, y que posibilite la reflexión y la mejora continua desde sus prácticas docentes.

Parece relevante implementar en la formación del profesorado una formación que permita un desarrollo del Prácticum de forma continuada y contextualizada, es decir, que, por un lado, que tenga una estrecha conexión con cada uno de los módulos genéricos y específicos del propio Máster, así como con la optatividad. La planificación y coordinación en el plan de estudios y entre el profesorado debe facilitar la bidireccionalidad en el intercambio de experiencias en este sentido, favoreciendo el desarrollo de las correspondientes competencias. Por otro lado, dicha formación a través del Prácticum debe estar ampliamente contextualizada con la realidad socioeducativa y los retos que el sistema educativo aborda.

Con este trabajo, hemos pretendido indagar en esta línea al conocer las necesidades de formación y la valoración del Prácticum del Máster de Formación del Profesorado de Secundaria de la Universidad



de Zaragoza dentro de un contexto más amplio de las necesidades percibidas de formación por parte de estos futuros docentes. A pesar de las limitaciones metodológicas, ya comentadas y que se mejorarán en un futuro, puesto que se va a seguir de forma longitudinal y transversal esta investigación, resaltamos la novedad de los datos puesto que es la primera promoción de este Máster a nivel español y, lógicamente, en la Comunidad Aragonesa.

Las conclusiones más importantes son que los estudiantes de este Máster son heterogéneos entre sí tanto en lo relativo a sus necesidades percibidas de formación como a los perfiles de acceso al mismo, ya que, algunos tienen experiencia docente, mientras que otros no, unos vienen de entornos rurales y otros de urbanos, unos son de España y otros provienen de otros países. Esta heterogeneidad se plasma también en sus necesidades percibidas de formación, que quedan establecidas, sobre todo, en función del género, pero también según la experiencia profesional previa o la procedencia de entornos rurales. Por ámbitos concretos, las necesidades de formación están presentes en todos los aspectos considerados, implicando tanto a la realización de tareas de orientación y atención a la diversidad de alumnos, al desarrollo de actividades de programación, a la actuación en un contexto de TICs, Innovación y desarrollo del idioma extranjero en diferentes áreas o a las competencias personales para ejercer como docente. Parece que la evolución más relevante durante el Máster se relaciona con la segunda de estas áreas y que hay una relación entre la valoración del Prácticum y la observación de las condiciones actuales en las que trabaja un docente, es decir, una buena valoración del Prácticum conlleva además una mayor necesidad percibida de manejarse en una segunda lengua, desarrollar actividades de innovación y manejarse con las TICs.

Existen diversas organizaciones, específicamente temporales, en la colocación de estos periodos formativos. Sin embargo, hacemos constar la conveniencia de planificar el Prácticum no tanto en función de las posibilidades estratégicas o intereses administrativos, sino, sobre todo, en aras de garantizar una mayor calidad en este proceso formativo tan significativo –tras una breve pero intensa presentación de los módulos genéricos, sin llegar a concluir éstos–; con la posibilidad de contrastar la experiencia con los módulos específicos y alguna sesión como broche final y recopilatorio en la conclusión del periodo formativo, si bien es cierto, la planificación docente a nivel de evaluaciones puede interferir en mayor o menor medida en el protagonismo del propio Prácticum. El reconocimiento al papel de los tutores de la Universidad y de los de las instituciones educativas, es fundamental. Y dentro de este despliegue de medios y de agentes, resulta esencial desarrollar procesos de acción tutorial que incorporen las potencialidades de las TICs; el intercambio a través de foros virtuales de los participantes en realidades diversas, así como el conocimiento y la coordinación creciente que debiera cuidarse entre los profesionales del ámbito universitario, no universitario y de la propia Administración Educativa.

## Referencias bibliográficas

- ALGER, C. (2009). "Secondary teachers' conceptual metaphors of teaching and learning: changes over the career span". *Teaching and Teacher Education*, 25, 743–751.
- ÁLVAREZ-GARCÍA, D.; RODRÍGUEZ, C.; GONZÁLEZ-CASTRO, P.; NÚÑEZ, J.C. & ÁLVAREZ, L. (2010). "La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar". *Revista de Psicodidáctica* 15, 1, 35–56.
- BEIJAARD, D., VERLOOP, N. & VERMUNT, D. (2000). "Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective". *Teaching and Teacher Education*, 16, 749–764.
- BEIJAARD, D., MEIJER, P.C. & VERLOOP, N. (2004). "Reconsidering research on teachers professional identity". *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 107–128.
- BOLÍVAR, A. (2006). *La identidad profesional del profesorado de Secundaria: crisis y reconstrucción*. Málaga: Aljibe.
- BOLÍVAR, A. (2007). "La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional". *Estudios Sobre Educación*, 12, 13–30.
- CARBONERO, M.A., ROMÁN, J.M<sup>a</sup>, MARTÍN-ANTÓN, L.J. & REYO, N. (2009). "Efecto del programa de habilidades docentes motivadoras en el profesorado de Secundaria". *Revista de Psicodidáctica* 14, 2, 229–243.

- COCHRAN-SMITH, M. & FRIES, K. (2005). "The AERA Panel on Research and Teacher Education: Context and Goals". En M. COCHRAN-SMITH & K. ZEICHNER (eds.), *Studying Teacher Education. The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 37-68.
- COCHRAN-SMITH, M., ZEICHNER, K. & FRIES, K. (2006). "Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: descripción del informe del comité de la American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado". *Revista de Educación*, 340, 87-116.
- CONSEJO DE EUROPA (2009). *Conclusiones del Consejo de 26 de noviembre de 2009 sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes*. (2009/C 302/04) Extraído el 15 de julio de 2010 en <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:ES:PDF>.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2009). *La dimensión práctica en la formación inicial del profesorado de Secundaria: orientaciones para el reconocimiento de centros de buenas prácticas*. Jornada de Trabajo del CEE. Madrid.
- DARLING-HAMMOND, L. (2000). "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence". *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1).
- DARLING-HAMMOND, L., CHUNG, R. & FRELOW, F. (2002). "Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach?" *Journal of Teacher Education* 53, 286-302.
- DARLING-HAMMOND, L., HAMM ERNESS, K., GROSSMAN, P., RUST, F. & SHULMAN, L. (2005). "The design of teacher education programs". En L. DARLING-HAMMOND & J. BRANSFORD (eds.), *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey Bass, 390-441.
- DEVOS, A. (2010). "New teachers, mentoring and the discursive formation of professional identity". *Teaching and Teacher Education* 26, 5, 1219-1223.
- DOMÉNECH, F., TRAVER, J.A., MOLINER, M.O. & SALES, M.A. (2006). "Análisis de las variables mediadoras entre las concepciones educativas del profesor de Secundaria y su conducta docente". *Revista de Educación*, 340, 473-492.
- EE-GYEONG, K. (2006). "Políticas públicas orientadas a atraer y a seleccionar graduados competentes para la profesión docente: el caso de Corea del Sur". *Revista de Educación*, 340, 141-164.
- EGIDO, I. (2009). "La profesión docente en la Unión Europea: tipologías, modelos, políticas". En DE PUELLES, M. (2009). *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva, 201-228.
- ESCUADERO, J.M. (2009). "La formación del profesorado de Educación Secundaria: contenidos y aprendizajes docentes". *Revista de Educación* 350, 79-104.
- ESTEVE, J.M. (2009). "La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial". *Revista de Educación* 350, 15-30.
- EURYDICE (2006). *La evaluación de la calidad de la formación del profesorado europeo*. Madrid: MEC.
- FELMAN-NEMSER, S. (2001). "From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching". *Teachers College Record*, 103(6), 1.013-1.055.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2009). "La profesión docente en España: reflexiones y sugerencias". En DE PUELLES, M., *Profesión y vocación docente. Presente y futuro*. Madrid: Biblioteca Nueva, 119-138.
- FUNDACIÓN HOGAR DEL EMPLEADO (FUHEM) (2010). "La formación y el desarrollo profesional de los docentes". Estudio realizado por MARTÍN, E. (directora), MANSO, J., PÉREZ, E.M. & ÁLVAREZ, N. Extraído el 22 de mayo de 2010 en <http://www.fuhem.es>.
- GAUTHIER, C. (2006). "La política sobre formación inicial de docentes en Québec". *Revista de Educación* 340, 165-185.
- GONZÁLEZ, I. (2009). "Del CAP al máster, sin pasar por el CCP ni por TED". *Íber*, 61, 24-47.
- GONZÁLEZ, I. & MALDONADO, A. (2010). "Una mirada evaluadora del Máster desde las ciencias de la educación. Hacia la gobernanza universitaria". En C. GONZÁLEZ, (Coord.), *El nuevo profesor de Secundaria. La formación inicial docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*. Barcelona: Grao, 335-355.

- HAMMAN, D., GOSSELIN, K., ROMANO, J. & BONUAN, R. (2010, en prensa). "Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers". *Teaching and Teacher Education*, 1–13. Extraído el 22 de julio de 2010 en [www.elsevier.com/locate/tate](http://www.elsevier.com/locate/tate).
- KORTHAGEN, F. (2004). "In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education". *Teaching and Teacher Education* 20, 77–97.
- KORTHAGEN, F. (2010). "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68, 83–101.
- KNOWLES, J. G. (2004). "Modelos para la comprensión de las biografías del profesorado en formación y en sus primeros años de docencia". En IVOR F. & GOODSON (eds.), *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro–EUB, 149–200.
- LAPOSTOLLE, G. & CHEVAILLIER, T. (2009). "Formación inicial de los docentes de colegios en Francia". *Revista de Educación* 350, 145–172.
- LASKY, S. (2005). "A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform". *Teaching and Teacher Education*, 21, 899–916.
- MARCELO, C. (2008). "Desarrollo profesional y personal docente". En A. DE LA HERRANZ & J. PAREDES (eds.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw Hill, 291–310.
- MARCELO, C. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- MARRERO, J. (2008). "Lecciones aprendidas de la experiencia del Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) en la universidad de La Laguna (1995–2008)". *Monográficos Escuela*, 21–22.
- MEDINA, J.L. (2006). *La profesión docente y la construcción del conocimiento profesional*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Evaluación general del diagnóstico 2009*. Madrid: Ministerio de Educación.
- NOVOA, A. (2009). "Para una formación de profesores construida dentro de la profesión". *Revista de Educación* 350, 203–220.
- OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE.
- ORDEN MINISTERIAL ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, (BOE 312 de 29 de diciembre de 2007) *por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas*. Extraído el 21 de febrero de 2011 en <http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53751-53753.pdf>
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2010). "Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y la incertidumbre". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68, 17–36.
- PERRENOUD, P. (2010). "La formación del profesorado: un compromiso entre visiones irreconciliables de la coherencia". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68, 103–122.
- SARRAMONA, J. (2007). "Las competencias profesionales del profesorado de secundaria". *Estudios Sobre Educación*, 12, 31–40.
- SCHEPENS, A., AELTERMAN, A. & VLERICK, P. (2010). "Student teachers' professional identity formation: between being born as a teacher and becoming one". *Educational Studies*, 35, 4, 361–378.
- SLOAN, K. (2006). "Teacher identity and agency in school worlds: beyond the all-good/ all-bad discourse on accountability–explicit curriculum policies". *Currículo Inquiry*, 36(2), 119–152.
- TERIGI, F. (2009). "La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites". *Revista de Educación* 350, 123–144.
- VAILLANT, D. (2009). "Formación de profesores de Educación Secundaria: realidades y discursos". *Revista de Educación* 350, 105–122.

- VIÑAO, A. (2009). “La formación del profesorado en la Segunda República: una revisión/reflexión desde el presente”. En DE PUELLES, M. (Coord.), *Profesión y vocación docente*. Madrid: Biblioteca Nueva, 21–42.
- VOLKMANN, M.J. & ANDERSON, M.A. (1998). “Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher”. *Science Education* 82, 293–310.
- ZABALZA, M.A. (2007). “Buenas prácticas en el Prácticum: bases para su identificación y análisis”. En CID, A. ET.AL., *Buenas prácticas en el Prácticum*. Santiago de Compostela: Imprenta universitaria.
- ZEICHNER, K. (2010). “Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 68, 123–149.

## Análisis de los sistemas de evaluación del alumnado en la formación del profesorado: estudio comparativo entre lo que opinan profesores y egresados<sup>1</sup>

Belén TABERNERO SÁNCHEZ

María José DANIEL HUERTA

Correspondencia:

Belén Tabernero Sánchez

Correo electrónico:  
beli@usal.es

Teléfono:  
923294500 (Ext. 3362)

Dirección postal:  
Facultad de Educación.  
Paseo de Canalejas, 169  
37.008 – Salamanca

Recibido: 23/01/2012  
Aceptado: 26/03/2012

### RESUMEN

En este trabajo hemos analizado los sistemas de evaluación del alumnado aplicados en las cuatro universidades de Castilla y León durante la formación inicial como maestros. Se han contrastado los resultados obtenidos de una encuesta administrada a profesores y a egresados (titulados) de dichas universidades. El análisis se ha centrado en valorar la participación/implicación del alumnado en los sistemas de evaluación y el tipo de evaluación e instrumentos de toma de datos que se han utilizado. Las conclusiones indican que la visión de profesores con respecto al sistema de evaluación utilizado es más benévola que la de los egresados.

**PALABRAS CLAVE:** *Formación de profesorado, Sistemas de evaluación, Alumnos egresados, Profesorado universitario.*

## Analysis of Student Assessment Systems in Teacher Education: a Comparative Study of Teacher Educators' and Graduates' Opinions

### ABSTRACT

In this study we analyze the student assessment systems used in the four universities of Castile & Leon (Spain) during the initial training of primary level teachers. We compared the results obtained from a survey of teacher educators and graduates of these universities. The analysis focused on evaluating the participation /involvement of the students in the assessment systems and the type of assessment and the data-intake instruments used. The conclusions indicate that the teacher educators' view of the assessment system was more benevolent that that of the graduates.

**KEY WORDS:** *Teacher Education, Assesment systems, Graduate student, University teachers.*

---

<sup>1</sup> Este artículo forma parte de la ejecución del proyecto de investigación VAO35A08, titulado: *La docencia universitaria ante el EEES. Análisis de la situación actual en la Formación Inicial del Profesorado y desarrollo de propuestas basadas en el sistema ECTS y el desarrollo de competencias profesionales*, subvencionado por la Junta de Castilla y León, en la convocatoria pública para el desarrollo de proyectos de investigación (BOCyL, 127; de 3 de julio de 2008).

## Introducción

En los últimos años, y en gran medida motivado por la necesidad de la universidad Española de adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior, han proliferado los estudios que analizan la docencia universitaria. De forma específica, también son cada vez más frecuentes las publicaciones científicas focalizadas sobre la evaluación en la educación superior (IBARRA & RODRÍGUEZ, 2010). Además, debemos tener en cuenta que la evaluación condiciona poderosamente los procesos de aprendizaje del alumnado y, por tanto, ninguna innovación curricular será efectiva si no va acompañada de innovaciones en el modo de concebir la evaluación (LÓPEZ, 2009). No es de extrañar, pues, que en la actualidad la evaluación del aprendizaje se plantee como un elemento estratégico en la universidad, habida cuenta de la importancia que tiene la misma como elemento modulador del proceso de aprendizaje en cuanto que determina el qué, el cómo, el por qué y el cuánto estudian los alumnos (GIBBS, 2003).

Pero, ¿cómo conocer los sistemas de evaluación del aprendizaje en la formación de maestros en la universidad? Al igual que Molero & Ruíz (2005) somos conscientes de la existencia de al menos 12 fuentes para la valoración de la docencia universitaria, en general y de los sistemas de evaluación, en particular: rendimiento de los estudiantes, evaluación por iguales, autoevaluación, evaluación por expertos, evaluación por superiores, evaluación por exalumnos (egresados), clima de clase, materiales elaborados, productividad investigadora, informes de las notas y matriculados, portafolio y encuestas de opinión al alumnado.

Podríamos decir que la bibliografía es abundante con respecto a los estudios sobre la docencia universitaria abordados desde la percepción que los estudiantes tienen de la docencia que con ellos se ha llevado a cabo (FERNÁNDEZ, SUÁREZ & ÁLVAREZ, 2006); sin embargo, no lo son tanto en otras fuentes.

En este documento nos centraremos en obtener información acerca de los sistemas de evaluación a partir de dos fuentes: la percepción y autoevaluación de los propios profesores y la perspectiva de los egresados. Creemos que los egresados son, sin lugar a dudas, sujetos que cuentan con una perspectiva privilegiada para hacer sus valoraciones. Ellos están en situación de incluir en sus juicios valorativos un elemento importante: la experiencia vivida en su transición al empleo y la constatación del grado en que la educación superior les ha proporcionado el bagaje de conocimientos y capacidades necesarios para incorporarse al mundo laboral, ejercer un rol profesional y desenvolverse en el medio social (GIL, GARCÍA & SANTOS, 2009).

## Finalidad de la investigación

El informe que se presenta forma parte de una investigación más amplia fruto de un proyecto de I+D financiado por la Junta de Castilla y León titulado *La docencia universitaria ante el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Análisis de la situación actual en la Formación Inicial del Profesorado y desarrollo de propuestas basadas en el sistema ECTS y el desarrollo de competencias profesionales*.

Las finalidades principales de dicho proyecto se concretan, entre otras, en: conocer la situación actual en la formación inicial del profesorado en relación a metodologías, evaluación y adquisición de competencias y además, hacerlo en base a diferentes fuentes de conocimiento.

Así, de forma aún más específica, podemos decir que los objetivos del presente documento son:

- Analizar los sistemas de evaluación (participación del alumnado, tipo de evaluación e instrumentos de evaluación y de calificación) utilizados en la formación de maestros en las universidades de Castilla y León.
- Contrastar la opinión que profesores y egresados tienen acerca de los sistemas de evaluación utilizados.

## Estado de la cuestión

La convergencia al EEES implica una serie de cambios en la forma de entender, organizar y llevar a cabo la docencia universitaria. Quizás, uno de los cambios más significativos se refiera a la modificación del papel que profesorado y alumnado deben asimilar: el primero pasará de ser

investigador, *enseñante*, y/o profesional dedicado casi exclusivamente a la transmisión de contenidos, a servir de guía al alumnado para adquirir estas competencias requeridas; el segundo pasará de ser un *asimilador de contenidos* a ser un elemento activo del proceso colaborando en la elaboración de su propio currículo (PÉREZ, TABERNO, LÓPEZ, UREÑA, RUÍZ, CAPLLONCH, GONZÁLEZ & CASTEJÓN, 2008).

En este sentido, la Educación Superior se enfrenta a una serie de desafíos didácticos donde además, como hemos apuntado anteriormente, los relacionados con el sistema de evaluación van a condicionar poderosamente los procesos de aprendizaje.

La universidad aparece como una plataforma formativa que debe dar respuesta a diversos tipos de estudiantes, para quienes el paso por la universidad configurará una parte importante de su itinerario formativo como profesional superior. Será clave profundizar en el análisis de las competencias adquiridas por los egresados universitarios durante su paso por la universidad para poder valorar y mejorar la calidad de esa enseñanza universitaria y mejorar la empleabilidad de sus graduados (MARZO, PEDRAGA & RIVERA, 2006A). Bonsón & Benito (2005) consideran que una forma de entender este necesario proceso de cambio puede ser la de pasar de una evaluación del aprendizaje a una evaluación para el aprendizaje. Parece ser, pues, que el reto es pasar de una cultura del examen a una cultura de la evaluación, entendiendo por tal una evaluación formativa, dirigida a mejorar el proceso de aprendizaje del alumnado (LÓPEZ, 2009).

#### ESTUDIOS PREVIOS EN RELACIÓN A LOS EGRESADOS

Las instituciones universitarias españolas, motivadas por el registro de altas tasas de desempleo, han empezado a realizar encuestas a egresados desde la década de los 90. Preocupadas por este aspecto, en principio se centraron más en la situación laboral de los egresados que en la formación recibida, si bien progresivamente este segundo tema ha ido ganando importancia (MORA & VIDAL, 2005), y está presente prácticamente en la totalidad de los estudios de inserción laboral generados por nuestras universidades.

Así, distintos estudios centrados en los egresados y su formación han analizado la calidad de la educación superior apoyándose en la valoración de las competencias demostradas por los egresados al incorporarse al mundo laboral. En este sentido, son dos fundamentalmente las líneas tratadas: la primera se basa en la opinión de los empleadores sobre el nivel de formación de los titulados (CAJIDE, PORTO, ABEAL, BARREIRO, ZAMORA, EXPÓSITO & MOSTEIRO, 2002; MARZO, PEDRAGA & RIVERA, 2006B) y sobre las competencias que éstos deben adquirir en dicha formación (SÁNCHEZ, ALONSO, CALLES & MASEGOSA, 2009), y la segunda, y que más nos interesa de cara a nuestro trabajo, se refiere a las valoraciones que los egresados hacen de las competencias logradas a lo largo de su formación (MORA, 2003; VILLA & VILLA, 2007) y de aquellas que demandan en dicha formación (MARTÍN & GARCÍA, 2007). En este sentido, el trabajo de Rodríguez (2009) presenta un destacado análisis, desde la perspectiva del graduado, de los factores de acceso al empleo, así como de la valoración de su desarrollo competencial y de los posibles desequilibrios de éste en relación a las demandas del puesto de trabajo.

Estudios basados en la autoevaluación de los graduados acerca de sus competencias revelan que los contextos de aprendizaje y las metodologías de enseñanza (aquí se incluyen los sistemas de evaluación empleados) juegan un papel importante en la adquisición de éstas. De esta forma, las valoraciones de los titulados acerca de su formación universitaria se han analizado en función del carácter público o privado en las universidades (DE GREGORIO & GALLI, 2006), encontrándose mejores valoraciones entre los graduados procedentes de universidades privadas (NASSER & ABOUCHELID, 2005). Además, quienes han contado con un contexto de aprendizaje en el que se favorece la actividad, como es el caso del aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje por proyectos, se atribuyen a sí mismos mayores competencias genéricas y reflexivas (por ejemplo, aprendizaje autónomo, planificación, resolución de problemas, pensamiento reflexivo, trabajo en equipo) que quienes proceden de contextos de aprendizaje convencionales (GIL *ET AL.*, 2009).

#### ESTUDIOS PREVIOS EN RELACIÓN A LA AUTOEVALUACIÓN DE LA DOCENCIA DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO (EVALUACIÓN DEL PROFESORADO POR ÉL MISMO)

Cruz (2007) realiza una amplia recopilación de estudios que analizan la docencia del profesor universitario. Especialmente, resultan interesantes aquellas investigaciones que analizan la docencia del profesor desde la percepción que él mismo tiene o desde la auto-evaluación (FUENTES-MEDINA & HERRERO, 1999).

A pesar de que este método de análisis reporta importantes beneficios para la mejora de la docencia universitaria, existe un número de estudios aún muy escasos y muy dispersos en relación a los aspectos estudiados del profesor.

Atendiendo a una mayor delimitación de los estudios realizados sobre el tema se encuentran algunos que consideran determinadas variables como: el sexo, el nivel de enseñanza y el status socioeconómico (GUILLÉN, 1992). Otros estudios sobre esta temática son: el elaborado por Biscarri, Fililla & Jové (2006) quienes realizan un análisis mixto a los docentes: uno por estudiantes y otro por los propios profesores (mediante una autoevaluación utilizando la entrevista), y el realizado por Romero & Ruescas (2009) cuyo objetivo era conocer la evaluación que los profesores de las titulaciones de Enfermería y Fisioterapia de la Universidad CEU Cardenal Herrera (CEU-UCH) realizaban sobre su actividad docente en cuestiones de planificación, actuación y evaluación.

## Metodología

### ESCALAS E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Se ha utilizado una escala de tipo sumativo (un conjunto de ítems, todos considerados de igual valor de actitud) para valorar los procesos de evaluación. En cada uno de los ítems el sujeto ha respondido según el grado de acuerdo con el enunciado, en una escala tipo *Likert* de cinco puntos. Se ha sumado el valor de cada uno de los ítems para proporcionar una puntuación total de cada grupo poblacional. Los ítems hacían referencia a los siguientes apartados:

- Participación de los alumnos en el proceso de evaluación y calificación: los alumnos realizaban una valoración del trabajo realizado por ellos mismos (autoevaluación), los alumnos evaluaban los trabajos de sus compañeros (coevaluación), los alumnos podían discutir o no el sistema de evaluación al principio de curso.
- Al propio sistema de evaluación en general: se realizaban procesos de evaluación continua (realización y entrega de documentos durante el desarrollo de la asignatura) y formativa.
- \*A los instrumentos de evaluación y calificación: se utilizaban sólo exámenes, se utilizaban exámenes y otros instrumentos, se utilizaban portafolios individuales y grupales.

Para su construcción se han tenido en cuenta escalas ya construidas en la bibliografía con temática parecida tanto en nuestro país como fuera del mismo. Tras el análisis bibliográfico, se elaboraron un conjunto de preguntas (un banco de datos de ítems) que fueron el punto de partida para los primeros diseños de las escalas. Todos estos ítems fueron evaluados por un grupo de expertos (profesionales del ámbito de la educación). Tras esta revisión, se seleccionaron los considerados más adecuados para una primera escala. Dicha escala se elaboró en base a dos actitudes clave: relevancia (los ítems deben estar claramente relacionados con el objeto actitudinal) y claridad (fácilmente comprensibles, usar afirmaciones simples...) y fue administrada en una primera fase de pre-test.

Para el cálculo de la fiabilidad de las escalas finales hemos utilizado el alfa de Cronbach con los resultados que resumimos en las tablas 1 y 2 para el grupo de egresados y profesores, respectivamente. Las escalas presentan valores altos o muy altos lo que nos asegura que nuestras medidas y sus resultados sean fiables.

	Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach tipificada	Casos para el análisis	Nº de ítems
Escala total <sup>2</sup>	,934	,938	136	69
Escala de valoración de la evaluación	,782	,792	170	27

TABLA 1. *Análisis de fiabilidad de la escala de egresados*

<sup>2</sup> El valor total hace referencia al conjunto de escalas que se han utilizado en el proyecto de investigación global en el que se encuentra ubicado este estudio.



	Alpha de Cronbach	Alpha de Cronbach tipificada	Casos para el análisis	Nº de ítems
Escala total	,882	,899	49	66
Escala de valoración de la evaluación	,704	,716	66	25

TABLA 2. Análisis de fiabilidad de las escalas de profesores

## Muestra

### PROFESORES

La toma de datos se ha realizado a partir de una muestra de profesores que imparten su docencia en Magisterio y en la Facultad de Educación en tres de las cuatro universidades de Castilla y León (Tabla 3) durante el curso académico 2009/10.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
NS/NC	20	22,5	23,0	23,0
Magisterio–Segovia	28	31,4	32,1	55,2
Facultad de Educación de Valladolid	15	16,9	17,2	72,4
Educación de León	14	15,7	16,1	88,5
Educación de Salamanca	10	11,2	11,4	100,0
<b>Total</b>	<b>87</b>	<b>97,8</b>	<b>100,0</b>	
Perdidos Sistema	2	2,2		
<b>Total</b>	<b>89</b>	<b>100,0</b>		

TABLA 3. Descripción de la muestra de profesores

Para el cálculo del error muestral se ha tomado como población de referencia los profesores de todas las especialidades de Educación del conjunto de universidades españolas según el censo del INE (curso escolar 2005–2006). Con dicho referente y con un tamaño muestral de 89 encuestados hemos obtenido un error muestral del 10% al n.d.c. del 95%

### EGRESADOS

La toma de datos se ha realizado a partir de una muestra de egresados (titulados) que finalizaron sus estudios en las distintas Escuelas de Magisterio y Facultades de Educación de las cuatro universidades de Castilla y León (Tabla 4) entre los años 2006 y 2009.

	Especialidades						Total
	Primaria	Música	E. Física	Infantil	Idioma	Otras	
U. Valladolid	12	10	60	28	0	13	123
U. León	4	11	3	12	0	0	29
U. Salamanca	8	1	11	3	1	2	26
U. Burgos	1	0	0	3	0	0	4
<b>Total</b>	<b>25</b>	<b>22</b>	<b>73</b>	<b>46</b>	<b>1</b>	<b>15</b>	<b>183</b>

TABLA 4. Descripción de la muestra de egresados por universidades y especialidades

Para el cálculo del error muestral se ha tomado como población de referencia los egresados de todas las especialidades de Educación del conjunto de universidades españolas según el censo del INE (curso escolar 2005–2006). Con dicho referente (4.289) y con un tamaño muestral de 183 encuestados hemos obtenido un error muestral del 7% al n.d.c. del 95%.

## Resultados y discusión

### PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LOS SISTEMAS DE EVALUACIÓN

Tal y como hemos señalado anteriormente, uno de los cambios a los que invita el EEES es a aumentar la participación/implicación del estudiante en su propio proceso de enseñanza y aprendizaje. La implicación del alumnado en la asignatura transforma la clase en un espacio de indagación y reflexión, pasando éste a ser un elemento activo del proceso que puede colaborar en la elaboración de su propio currículo, lo que implícitamente (al hablar de la formación de docentes) significa que encamina su formación a la adquisición de hábitos válidos para llevar a cabo sus funciones docentes (TABERNEIRO, 2009).

Para analizar la percepción que profesores y egresados tienen con respecto a la participación del alumnado en los sistemas de evaluación hemos tenido en cuenta dos aspectos:

- El papel que el alumnado ha tomado dentro del sistema de evaluación: autoevaluación, coevaluación, calificación dialogada y autocalificación.
- La posibilidad o no que se la ha brindado al alumnado de participar en la discusión del sistema de evaluación que se va a llevar a cabo.

### PAPEL DEL ALUMNADO DENTRO DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

Aunque existen diferencias entre la percepción que profesores y egresados tienen con respecto a la participación en el sistema de evaluación (Tabla 5), ambos coinciden en señalar que la participación del alumnado como agente evaluador y/o calificador se ha realizado en ninguna/casi ninguna y pocas veces en porcentajes muy altos. Y estos datos se dan para las distintas formas de participación: autoevaluación (58,9% en el caso de los profesores y 82,3% en el caso de los egresados), coevaluación (68,2% los profesores y 87,1% los egresados), calificación dialogada (72,1% los profesores y 86,6% los egresados) y autocalificación (81,1% los profesores y 91,9% los egresados). Las diferencias mayores entre profesores y egresados en estas frecuencias se observan en la autoevaluación del estudiante (23,4%); si tenemos en cuenta, además, los datos que se refieren a la frecuencia de bastante y muchas veces de dicha variable, también podemos señalar que es donde mayores diferencias se establecen (25%). Así mismo, a la luz de estos datos, podemos decir que tanto para profesores como egresados la autocalificación es la forma de participación del alumnado que con menos porcentaje se ha utilizado bastantes y muchas veces por ambos. Este último dato parece bastante lógico, ya que sin duda se trata del sistema de participación del estudiante más avanzado, puesto que probablemente incluye, al menos, la autoevaluación.

	PROFESORES				EGRESADOS			
	AEVA	COEV	C. DI.	ACAL	AEVA	COEV	C. DI.	ACAL
Ninguna/ casi ninguna	36,5	49,4	59,3	68,2	49,5	57,0	62,9	72,0
Pocas	22,4	18,8	12,8	12,9	32,8	30,1	23,7	19,9
Algunas	12,9	15,3	11,6	9,4	14,5	10,8	10,2	6,5
Bastantes	14,1	10,6	8,1	5,9	2,7	2,2	2,7	,5
Muchas	14,1	5,9	8,1	3,5	,5		,5	1,1

TABLA 5. Participación de los alumnos en el proceso de evaluación y calificación. (AEVA= autoevaluación; COEV= coevaluación; C.DI.= calificación dialogada; ACAL= autocalificación).

La revisión realizada por Bretones (2008) indica que la capacidad creativa del estudiante universitario en el proceso de evaluación, a través de la participación activa en el mismo, está reclamada en los últimos años por numerosos autores. Ureña, Vallés & Ruíz (2009) también afirman que desarrollar en los alumnos la habilidad de evaluar el trabajo propio o el de los compañeros es un elemento importante en el proceso de aprendizaje. Incluso, es deseable que el alumno sea participe de la calificación a través de procesos de calificación dialogada y autocalificación.

#### LA POSIBILIDAD O NO QUE SE OFRECE AL ALUMNO A PARTICIPAR EN LA ELABORACIÓN/NEGOCIACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN

La Tabla 6 muestra importantes diferencias entre la percepción que tienen los profesores y los egresados sobre la asiduidad de discutir el sistema de evaluación al comienzo del curso. Para los primeros, en un 44% de las ocasiones se ha discutido bastantes y/o muchas veces, mientras que para los segundos sólo se ha realizado un 18% de las veces con esta frecuencia. Por otra parte, en el 66% de las veces, los egresados dicen no haber tenido ninguna, casi ninguna o pocas opciones de discutir dicho sistema de evaluación.

	Profesores	Egresados	Diferencia en %
Ninguna/casi ninguna	22,1	34,1	-33,4
Pocas	10,5	31,9	
Algunas	23,3	15,7	7,6
Bastantes	12,8	15,1	+25,9
Muchas	31,4	3,2	

TABLA 6. Frecuencia con la que se discutió el sistema de evaluación al principio de curso.

Ureña *et al.* (2009) destacan la importancia de potenciar la negociación de la propuesta de evaluación presentada a principio de curso como elemento clave para conseguir una respuesta positiva del alumno, que pueda derivar en una implicación en su aprendizaje posterior. Según Salinas (2002) son varios los elementos negociables dentro del proceso de evaluación: criterios o principios para la elaboración de juicios, aspectos referidos a la forma de recoger información, principios en torno a la toma de decisiones, etc. Nuestros datos indican que el 22,1% de los profesores dice no haber discutido ninguna o casi ninguna vez el sistema de evaluación. No obstante, los resultados muestran gran diversidad de profesorado al recoger también que el 31,4% afirma haber negociado con los estudiantes el sistema de evaluación a principio de curso en muchas ocasiones. Será necesario, quizás, profundizar con estudios posteriores acerca de qué elementos de dicho sistema son y/o han sido discutidos y en qué términos se realiza dicha negociación para tener datos más profundos acerca de la participación /implicación que los egresados hubieran podido tener.

#### UTILIZACIÓN DE EVALUACIÓN FORMATIVA

Los modelos de evaluación formativa suponen una fuerte innovación respecto a los modelos tradicionales de evaluación-calificación en la Universidad y guardan una estrecha relación con otras formas de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas universitarias, más cercanos a lo que se denomina el paradigma centrado en el aprendizaje del alumnado, que constituye una de las bases del sistema ECTS. Los resultados de la investigación didáctica parecen indicar que es conveniente avanzar hacia modelos de evaluación formativa en la educación superior, tanto por la mayor coherencia que supone respecto a las finalidades formativas marcadas, como por las ventajas que implican (LÓPEZ, 2009). A pesar de las importantes ventajas que recoge la bibliografía sobre el uso de la evaluación formativa y compartida en la universidad (LÓPEZ, 2006), nuestros datos indican que los egresados perciben haber recibido ninguna, casi ninguna y/o pocas veces una evaluación formativa un 61,5% de las veces (Tabla 7). Para valorar dicha evaluación formativa se han tenido en cuenta los ítems que reflejaban la posibilidad de aprender y mejorar con los instrumentos de evaluación y documentos realizados. Resultan además, especialmente significativas las diferencias que se presentan entre la percepción que tienen los profesores y los egresados con respecto a las veces que se ha utilizado la evaluación formativa. Mientras que para los profesores se ha hecho bastantes y muchas veces en el 61,4% de los casos, para los egresados sólo se ha hecho en esa cantidad de veces el 12,8% de los casos. Estas diferencias pueden deberse a un problema de carácter nominalista donde se esté asignando

diferente significado al concepto formativo (aprender y mejorar con el sistema de evaluación) ya que se trata de valoraciones muy personales y/o subjetivas. Aspecto éste que según Arribas, Carabias & Monreal (2010) podría haberse evitado delimitando y caracterizando previamente aún más el concepto de evaluación formativa.

	Profesores				Egresados			
	a)	b)	c)	Total	a)	b)	c)	Total
Ninguna/casi ninguna y pocas	7,0	14,1	3,5	19,1	25,4	32,6	23,5	61,5
	10,5	16,5	5,8		35,7	33,2	33,9	
Algunas	20,9	23,5	14,0	19,5	26,5	25,0	25,7	25,7
Bastantes y muchas	32,6	21,2	32,6	61,4	10,3	7,6	14,2	12,8
	29,1	24,7	44,2		2,2	1,6	2,7	

TABLA 7. Frecuencia de utilización de evaluación formativa. a) El profesor devolvía los documentos corregidos y daba información sobre cómo hacerlos mejor y corregir errores, b) Las observaciones realizadas sobre los trabajos demandados podía derivar en la repetición de los mismos para mejorarlos, c) Se comentaban los resultados y las dudas de los exámenes y actividades de evaluación.

El dato más contradictorio lo encontramos en relación a si se comentaban los resultados y dudas de los exámenes y actividades de evaluación. Mientras los profesores reconocen haberlo hecho muchas veces en el 44,2% de los casos, los egresados sólo han percibido esta frecuencia en el 2,7% de los casos. Quizás podamos encontrarlo ante un error de interpretación relacionado con el aspecto temporal de cuándo se realiza la corrección, algo relevante para poder dar ese carácter formativo. Precisamente una de las ventajas a las que alude la bibliografía específica hace referencia a que estos sistemas de evaluación ayudan a corregir a tiempo las lagunas y problemáticas que surgen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje (LÓPEZ, 2006).

El carácter continuado de la evaluación, recogido en nuestro estudio con el ítem *realización y entrega de documentos durante el desarrollo de la asignatura* también indica que los profesores tienen una visión más positiva con relación a la realización de procesos de evaluación continua que los egresados (Tabla 8). Los primeros consideran que han realizado dicho tipo de evaluación bastantes y muchas veces un 67,4% de las veces frente al 27,5% de los egresados. No obstante, los datos sobre la realización de procesos de evaluación continua, cuando tenemos en cuenta el valor alguna vez, muestra que la gran mayoría (tanto de profesores como egresados) han utilizado dichos procesos entre algunas y muchas veces.

	Profesores	Egresados	Diferencia en %
Ninguna/casi ninguna	10,5	8,1	-15,9
Pocas	9,3	27,6	
Algunas	12,8	36,8	- 24
Bastantes	30,2	20,5	+39,9
Muchas	37,2	7,0	

TABLA 8. Frecuencia de utilización de evaluación continua.

#### ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN UTILIZADOS

La aplicación de la evaluación exige utilizar un conjunto de instrumentos que ayuden a obtener la información. Para que ésta tenga además carácter formativo, será necesario emplear distintos y complementarios instrumentos que nos ayuden a incidir en una mejora del aprendizaje y con una retroalimentación adecuada (CASTEJÓN, CAPLLONCH, GONZÁLEZ & LÓPEZ, 2009).

Nuestros datos muestran coincidencia entre profesores y egresados al afirmar ambos (88,8% y 79%, respectivamente) que la calificación en ninguna/casi ninguna y en pocas ocasiones se obtiene sin exámenes (Tabla 9). Cuando también analizamos el tipo de instrumentos utilizados para realizar la calificación, el 69% de los profesores indica que en ninguna/casi ninguna ocasión la calificación provenía únicamente del examen final (Tabla 10). Además, el 44,4% reconoce haber utilizado muchas veces el examen final y otros instrumentos para extraer la nota final (Tabla 12). Sin embargo, en el caso de los egresados el 57,5% afirma que en bastantes y muchas ocasiones su calificación provenía únicamente del examen final.

	Profesores	Egresados	Diferencia en %
Ninguna/casi ninguna	69,1	56,0	-8,2
Pocas	9,9	32,6	
Algunas	8,6	8,2	+0,4
Bastantes	2,5	2,2	+8,1
Muchas	9,9	1,1	

TABLA 9. *La calificación se obtenía sin exámenes.*

	Profesores	Egresados	Diferencia en %
Ninguna/casi ninguna	69,0	8,1	60,9
Pocas	13,1	14,5	-1,4
Algunas	3,6	19,9	-16,3
Bastantes	7,1	34,4	-27,3
Muchas	7,1	23,1	-16

TABLA 10. *La nota final provenía únicamente del examen final.*

	Profesores	Egresados	Diferencia en %
Ninguna/casi ninguna	35,4		35,4
Pocas	18,3	7,0	11,3
Algunas	9,8	35,1	-25,3
Bastantes	19,5	36,8	-17,3
Muchas	17,1	21,1	-4

TABLA 11. *La nota final provenía del examen final y algún trabajo.*

	Profesores	Egresados	Diferencia en %
Ninguna/casi ninguna	13,6	7,6	6
Pocas	6,2	23,8	-17,6
Algunas	12,3	42,7	-30,4
Bastantes	23,5	21,1	2,4
Muchas	44,4	4,9	39,5

TABLA 12. *La calificación provenía del examen final y otros instrumentos (cuadernos, recensiones, trabajos en grupo, etc.).*

Aunque no existe descripción detallada sobre los *otros* instrumentos utilizados, los datos obtenidos con respecto al profesorado coinciden con los de Biscarri *et al.* (2006), quienes constatan que

los profesores analizados no utilizan un único instrumento de evaluación (examen final), además de tener en cuenta la evaluación final y de proceso. También Cid-Sabucedo, Pérez-Abellás & Zabalza (2009) coinciden en señalar que el método de evaluación principal es el examen, aunque puntualizan que en los ámbitos de ciencias experimentales y tecnologías es el único instrumento, mientras que en el ámbito jurídico-social se complementa con otras fuentes de información.

El portafolio es el instrumento más citado y referenciado cuando se habla de sistemas de evaluación orientados al aprendizaje (CASTEJÓN *et al.* 2009). La tabla 13 muestra que en nuestro estudio la utilización de ambos materiales (individual o grupal) es baja, tanto desde la visión de profesores (65,9%) como de egresados (64,9%). Es abundante la bibliografía que apoya la idea de que el portafolios, gracias a su carácter formativo, constituye un recurso inestimable para la evaluación centrada en el proceso (TABERNEIRO, 2009). Sin embargo, nuestros datos indican que aún son materiales poco utilizados en la formación de futuros maestros.

	Profesores			Egresados		
	a)	b)	Total	a)	b)	Total
Ninguna/casi ninguna y pocas	47,1	56,5	65,9	29,3	39,7	64,9
	15,3	12,9		27,7	33,2	
Algunas	17,6	10,6	14,1	28,3	20,7	24,5
Bastantes y muchas	7,1	11,8	20	12,5	6,0	10,6
	12,9	8,2		2,2	,5	

TABLA 13. Frecuencia con la que se utiliza el portafolios en la evaluación: a) la utilización de portafolios o carpeta individual; b) utilización de portafolios o carpetas colaborativas.

Podemos resumir que la percepción del profesorado con respecto al sistema de evaluación que utiliza es bastante más benévola –entendiendo que discuten con los estudiantes el sistema de evaluación, que su evaluación es formativa y continua y que utilizan triangulación de instrumentos para calificar – que la de los egresados. Por el contrario, la visión de los egresados con respecto a los sistemas de evaluación es bastante más crítica, datos que coinciden con los obtenidos por Mora (2003) al señalar que una de las quejas fundamentales de los egresados se dirige a los sistemas de evaluación.

## Conclusiones

Los sistemas de evaluación utilizados en la formación de maestros en las universidades de Castilla y León indican:

- Que la participación de los estudiantes (egresados) en el sistema de evaluación es *tradicional* refiriéndonos con ello a que no son protagonistas del proceso de evaluación.
- Que entre los instrumentos de evaluación utilizados, el examen sigue siendo determinante en la evaluación y el portafolios (individual o grupal) del estudiante es hasta el momento poco utilizado.

Las diferencias de percepción que tienen los profesores frente a los egresados, en todos los casos, son de tendencia positiva. Esto quiere decir:

- Que los profesores tienden a percibir que discuten con sus estudiantes el sistema de evaluación con más frecuencia que lo hacen los egresados.
- Que los profesores tienden a percibir la evaluación que realizan más formativa que los egresados.
- Que los profesores tienden a percibir la evaluación que realizan más continua que los egresados.
- Que los profesores tienden a percibir que utilizan con más frecuencia la triangulación de instrumentos para evaluar y calificar que los egresados.

## Referencias bibliográficas

- ARRIBAS, J.M., CARABIAS, D. & MONREAL, I. (2010). “La docencia universitaria en la formación inicial del profesorado. El caso de la escuela de magisterio de Segovia”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (3), 27–35.
- BISCARRI, J., FILELLA, G. & JOVÉ, G. (2006). “Factores relacionados con la percepción de la calidad docente del profesorado universitario”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 287–309.
- BONSÓN, M. & BENITO, A. (2005). “Evaluación y aprendizaje”. En A. BENITO & A. CRUZ (eds.), *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea, 87–100.
- BRETONES, A. (2008). “Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación”. *Revista de Educación*, 347, 181–202.
- CAJIDE, J., PORTO, A., ABEAL, C., BARREIRO, F., ZAMORA, E., EXPÓSITO, A. & MOSTEIRO, J. (2002). “Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por los empresarios”. *Revista de Investigación Educativa*, 20 (2), 449–467.
- CASTEJÓN, J., CAPLLONCH, M., GONZÁLEZ, N. & LÓPEZ, V. (2009). “Técnicas e instrumentos de evaluación”. En V.M. LÓPEZ (coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Zaragoza: Narcea, 65–91.
- CID-SABUCEDO, A., PÉREZ-ABELLÁS, A. & ZABALZA, M.A. (2009). “Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la universidad de Vigo”. *Relieve*, 15 (2). [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2\\_7.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm).
- CRUZ, M. (2007). *Una propuesta para la evaluación del profesorado universitario*. Tesis doctoral: Universidad Autónoma de Barcelona.
- DE GREGORIO, M.J. & GALLI, A. (2006). “Competencias adquiridas en la carrera de Medicina. Comparación entre egresados de dos universidades: una pública y otra privada”. *Educación Médica*, 9 (1), 21–26.
- FERNÁNDEZ, B., SUÁREZ, L. & ÁLVAREZ, E. (2006). “El camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: deficiencias metodológicas y propuestas de mejora desde la perspectiva del alumno”. *Aula abierta*, 88, 85–106.
- FUENTES-MEDINA, M.E. & HERRERO, J.R. (1999). “Evaluación docente: hacia una fundamentación de la autoevaluación”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 2 (1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].
- GIBBS, G. (2003). “Uso estratégico de la evaluación en el aprendizaje”. En S. BROWN & A. GLASNER (eds.), *Evaluar en la Universidad. Problemas y nuevos enfoques*. Madrid: Narcea, 61–76.
- GIL, J., GARCÍA, E. & SANTOS, C. (2009). “Miradas retrospectivas de los egresados sobre la educación superior”. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (2), 371–393.
- GUILLÉN, F. (1992). “Autopercepción y evaluación del profesor según diferentes niveles de enseñanza”. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 14, 137–148.
- IBARRA, M.S. & RODRÍGUEZ, G. (2010). “Aproximación al discurso dominante sobre la evaluación del aprendizaje en la universidad”. *Revista de Educación*, 351, 385–407.
- LÓPEZ, V.M. (2006). “El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el EEES. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (3), 93–119.
- LÓPEZ, V.M. (2009). “Fundamentación teórica y revisión del estado de la cuestión”. En LÓPEZ, V.M. (coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Zaragoza: Narcea, 45–64.
- MARTÍN, M.A. & GARCÍA, J.M. (2007). “Competencias que demandan los egresados en las enseñanzas técnicas”. *Cuadernos de innovación educativa en las enseñanzas técnicas universitarias*, 2 (1), 21–33.

- MARZO, M., PEDRAGA, M. y RIVERA, P. (2006A). “Definición y validación de las competencias de los graduados universitarios”. *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV, 140, 49–70.
- MARZO, M., PEDRAGA, M. & RIVERA, P. (2006B). “Las deficiencias formativas en la educación superior: el caso de las ingenierías”. *Cuadernos de Gestión*, 6 (1), 27–44.
- MORA, J.G. (2003). “Competencias y empleo de los jóvenes graduados universitarios”. *Revista de Educación*, 330, 157–170.
- MORA, J.G. & VIDAL, J. (2005). “The emerging uses of alumni research in Spain”. *New Directions for Institutional Research*, 126, 73–82.
- MOLERO, D. & RUIZ, J. (2005). “La evaluación de la docencia universitaria. Dimensiones y variables más relevantes”. *Revista de Investigación Educativa*, vol. 23 (1), 57–84.
- NASSER, R. & ABOUCHELID, K. (2005). “Graduates’ Perception of university training in light of occupational attainment and university type: the case of Lebanon”. *Education+Training*, 47 (2), 124–133.
- PÉREZ, A., TABERNEO, B., LÓPEZ, V.M., UREÑA, N., RUIZ, E., CAPLLOCH, M., GONZÁLEZ, N. & CASTEJÓN, F.J. (2008). “Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el EEES: Cuestiones clave para su puesta en práctica”. *Revista de Educación*, 347, 435–451.
- RODRÍGUEZ, S. (2009). “Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Catalunya: del diagnóstico a la acción”. *Revista de Educación*, 351, 107–137.
- ROMERO, R. & RUESCAS, A. (2009). “El reto docente del Espacio Europeo de Educación Superior ¿estamos preparados?” *Metas de enfermería*, 12 (9), 60–66.
- SALINAS, D. (2002). *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*. Barcelona: Graó.
- SÁNCHEZ, C., ALONSO, M., CALLES, A. & MASEGOSA, M.R. (2009). “Proyecto Descartes: Desarrollo de carrera en estudiantes de la Universidad Politécnica de Madrid”. *La cuestión universitaria*, 5, 46–58.
- TABERNEO, B. (2009). “Evaluación formativa y portafolios del estudiante”. *Revista Tándem: Didáctica de la Educación Física*, 31, 49–61.
- UREÑA, N., VALLÉS, C. & RUIZ, E. (2009). “La respuesta del alumnado en los procesos de evaluación formativa y compartida”. En V.M. LÓPEZ (coord.), *Evaluación formativa y compartida en educación superior: propuestas, técnicas, instrumentos y experiencias*. Zaragoza: Narcea, 105–125.
- VILLA, A. & VILLA, O. (2007). “El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades”. *Educar*, 40, 15–48.



## Diseño y validación de cuestionarios para la valoración del sistema ECTS

María Luisa PÉREZ CAÑADO

Juan RÁEZ PADILLA

Correspondencia:

María Luisa Pérez Cañado

Correo electrónico:  
mlperez@ujaen.es

Teléfono:  
+34 953 211 825  
Fax: +34 953 211 824

Dirección postal:  
Universidad de Jaén  
Facultad de Humanidades y  
Ciencias de la Educación  
Departamento de Filología Inglesa  
Campus Las Lagunillas, s/n  
23.071 – Jaén

Recibido: 07/02/2012  
Aceptado: 23/06/2012

### RESUMEN

Este artículo presenta en primicia el diseño y validación de cuatro baterías de cuestionarios (competencias, tiempo real de dedicación, metodología y satisfacción), que pone a disposición de la universidad española para su utilización en un diagnóstico del funcionamiento del sistema ECTS tanto en el área lingüística como en todos los ámbitos de la educación terciaria. El fin de todo ello es mejorar el funcionamiento del sistema ECTS y garantizar que las decisiones tomadas en relación con las nuevas enseñanzas universitarias oficiales se basen en datos empíricos y en referentes tanto nacionales como internacionales. Tras describir las características de cada cuestionario y presentar el número, la ordenación y la codificación de los ítems, el artículo detalla el proceso de validación en dos fases que se ha seguido para garantizar la fiabilidad de las cuatro baterías. Finalmente, presenta, en cinco apéndices, las versiones finales tanto para el profesorado como para el alumnado, las cuales están listas para ser aplicadas.

**PALABRAS CLAVE:** *EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), ECTS (European Credit Transfer System), Cuestionarios, Competencias, Tiempo de dedicación, Metodología, Satisfacción.*

## Questionnaire Design and Validation for the Analysis of the ECTS

### ABSTRACT

This article presents the design and validation of four batches of questionnaires (competencies, real amount of work, methodology and satisfaction), which it makes available to Spanish universities for their use in the analysis of the functioning of the ECTS, in the linguistic area as well as in other fields of tertiary education. Their ultimate goal is the improvement of the functioning of the ECTS system with a view to guaranteeing that the decisions taken in relation to the new official university studies are based on empirical data and national and international referents. After describing the features of each questionnaire and presenting the number, ordering and coding of the items, the article expounds on the

two-phase validation process undertaken to guarantee the reliability of the surveys. Finally, it presents in five appendices the final versions of the four questionnaires for both teachers and students, all of them ready to use.

**KEY WORDS:** *European Higher Education Area (EHEA); ECTS (European Credit Transfer System); questionnaires; competencies; workload; methodology; satisfaction.*

## 1. Introducción

El aprendizaje de lenguas es un tema clave en la educación terciaria de nuestra sociedad actual (PÉREZ CAÑADO, 2009). Tanto en Europa (a través de proyectos como ENLU–*Promoting Language Learning Among Undergraduates of All Disciplines*), como en Estados Unidos (con el informe de la MLA *Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World*), se reconoce la necesidad acuciante de realizar los cambios metodológicos necesarios para optimizar la enseñanza de lenguas en la Educación Superior. En España, nos encontramos en un momento crucial para realizar las mejoras necesarias a través de la aplicación de la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior (en lo sucesivo, EEES) al diseño de los nuevos planes de estudio.

Sin embargo, nuestras decisiones en este terreno han de estar guiadas por datos empíricos que procedan del análisis de la situación actual, óptima, pues son ya varios los años en que el sistema *European Credit Transfer System* (en lo sucesivo, ECTS) está siendo pilotado en universidades europeas. Además, han de apoyarse en referentes externos (europeos e incluso norteamericanos), de los que se puedan incorporar actuaciones valiosas, superando así las actuaciones inconexas y dispares que tan a menudo se señalan como características de la implantación del crédito europeo en nuestro país (MICHAVILA PITARCH, 2007; ZABALZA BERAZA, 2004).

Hasta la fecha, en el ámbito concreto de la enseñanza de lenguas, el número de trabajos realizados sobre el tema es aún muy limitado. Se han descrito experiencias de adaptación al ECTS desarrolladas en universidades españolas en relación con la enseñanza de idiomas tales como el alemán (CARIDAD DE OTTO & REYERO HERNÁNDEZ, 2006), el italiano (FAUCES GONZÁLEZ, 2006), o el inglés, donde se han publicado trabajos en todo el ámbito nacional (Universidades de A Coruña, Valencia, La Laguna, Alcalá de Henares, Castilla–La Mancha, Jaén, Huelva, Córdoba o Granada). Aquí, mayoritariamente se han realizado *descripciones de la implementación del sistema ECTS en la titulación* (BOBB & MONTESDEOCA CUBAS, 2006; NIETO GARCÍA, 2007; PENNOCK–SPECK & FUSTER MÁRQUEZ, 2007; RON VAZ, 2006; RON VAZ *ET AL.*, 2006; RON VAZ & CASANOVA GARCÍA, 2007) o en *asignaturas concretas* (DÍAZ NEGRILLO & VALERA HERNÁNDEZ, 2006), así como *descripciones de la utilización de las nuevas tecnologías en el ámbito de una asignatura* (MARTÍNEZ–CABEZA LOMBARDO & SANTANA LARIO, 2006). También se han realizado algunos estudios *cualitativos* (GARCÍA GARCÍA, 2005) sobre la aplicación del sistema ECTS en Filología Inglesa, pero nunca basados en cuestionarios de contrastada validez y fiabilidad.

Esta situación deficitaria ha llevado al grupo de investigación ESECS (*English Studies in the European Credit System*, véase [www.esecs.eu](http://www.esecs.eu)) –cuya reciente creación tiene como objetivo profundizar, con estudios empíricos y cualitativos, en el funcionamiento del crédito europeo en el ámbito lingüístico– a plantearse la necesidad de realizar un análisis del estado actual de la aplicación del sistema ECTS a la enseñanza de lenguas en España y Europa, como punto de partida necesario para la toma de decisiones en la elaboración de los nuevos planes de estudio. Este proyecto, realizado en el seno del Programa Estudios y Análisis del Ministerio de Ciencia e Innovación,<sup>1</sup> se ha propuesto, como primer objetivo, diseñar y validar cuatro series de cuestionarios que permitan realizar un seguimiento pormenorizado del funcionamiento del pilotaje ECTS y que han implicado a ambos agentes del proceso de enseñanza–aprendizaje: profesorado y alumnado.

---

<sup>1</sup> Proyecto ADELEEEES: *Adaptación de la enseñanza de lenguas al EEES: Análisis del estado actual, establecimiento de redes europeas y aplicación de los nuevos títulos de Grado*, financiado por el Ministerio Ciencia e Innovación (“Subvenciones de acciones destinadas a la mejora de la calidad de la Enseñanza Superior y de la actividad del profesorado universitario en el año 2008”, Programa Estudios y Análisis, Ref. EA2008–0173).

Ésta es precisamente la finalidad del presente artículo: presentar en primicia las cuatro baterías de cuestionarios diseñados y validados, y ponerlas a disposición de la universidad española para su utilización en un diagnóstico del funcionamiento del sistema ECTS tanto en el área lingüística como en todos los ámbitos de la educación terciaria. El fin de todo ello es mejorar el funcionamiento del sistema ECTS y garantizar que las decisiones tomadas en relación con las nuevas enseñanzas universitarias oficiales se basen en datos empíricos y en referentes tanto nacionales como internacionales.

Tras describir las características de cada cuestionario y presentar el número, la ordenación y la codificación de los ítems, el artículo detalla el proceso de validación en dos fases que se ha seguido para garantizar la fiabilidad de las cuatro baterías. Finalmente, presenta, en cinco apéndices, las versiones finales tanto para el profesorado como para el alumnado<sup>2</sup>, las cuales están listas para ser aplicadas en cualquier ámbito de estudio en la educación terciaria española y europea.

## 2. Definición del constructo a medir

El diseño de los cuatro tipos de cuestionarios se acometió en septiembre y octubre de 2008. Para su elaboración, se ha realizado una revisión extensa de lo hecho hasta el momento sobre el tema. Se han tenido en cuenta muy especialmente:

- 1) Documentos con indicaciones generales para la evaluación global de titulaciones lingüísticas (*language program evaluation*) y la elaboración de cuestionarios en el área de estudios lingüísticos: Brown (2001), Norris & Watanabe (2007);
- 2) Orientaciones metodológicas y evaluativas de adaptación al EEES: Buscà *et al.* (2010), Cidua (2005), De Miguel Díaz (2005), Navarro–Adelantado *et al.* (2010), Pérez Cañado (2009), Informe de la Red CIDUA de la Licenciatura de Filología Inglesa (2008);
- 3) Modelos de cuestionarios diseñados para medir aspectos análogos a los de nuestro estudio, pero en titulaciones no relacionadas con los estudios lingüísticos: Ayala Herrera & Díez Bedmar (2007), Castillo Martínez & Martín Jiménez (2007), Chirivella & Ochando (2007), Mir Acebrón (2007);
- 4) Modelos de cuestionarios diseñados para medir aspectos relacionados con los de nuestro estudio, tanto en Filología Inglesa como en Magisterio, Especialidad Lengua Extranjera: cuestionarios diseñados para medir el tiempo real de dedicación del alumnado en la experiencia piloto para la implantación del créditos europeo en Filología Inglesa (2004–2008), García García (2005), Madrid & Hugues (2009), Pérez Cañado (2010);
- 5) Los resultados obtenidos en los estudios previos realizados sobre el tema por el equipo de trabajo a través de varios proyectos (véase <http://www.esecs.eu/proyectos.html> para más información).

### 2.1 ANÁLISIS DE COMPETENCIAS

El primer cuestionario pretende dilucidar qué competencias se están trabajando y evaluando realmente en el ámbito de la enseñanza de lenguas. La taxonomía se ha basado en la proporcionada por el Libro Blanco *Título de Grado en Estudios en el Ámbito de la Lengua, Literatura, Cultura y Civilización* (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). Al tratarse de un bloque de gran relevancia, ha sido preciso definir 52 ítems, que se agrupan en dos secciones principales: *competencias transversales genéricas* (20 ítems) y *competencias específicas* (32 ítems). A su vez, las primeras constan de tres grupos: *competencias instrumentales*, *competencias sistémicas* y *competencias personales*, con un total de 7, 5 y 8 competencias, respectivamente.

<sup>2</sup> Puesto que en tres de las cuatro baterías (competencias, metodología y satisfacción) las diferencias entre los cuestionarios para el alumnado y el profesorado son escasas, se ofrece sólo la versión del alumnado para no alargar en demasía la extensión del presente artículo. En cuanto a la batería de tiempo real de dedicación, se ofrecen las dos versiones de alumnado y profesorado, pues existen diferencias sustanciales entre las mismas. A lo largo del artículo se hace referencia explícita a las diferencias puntuales entre las versiones del profesor y del alumno en las tres baterías anteriormente mencionadas.

En cuanto a las específicas, también se han agrupado en tres secciones: *conocimientos disciplinares (SABER)*, *competencias profesionales (SABER HACER)* y *competencias académicas*, con un total de 19, 8 y 5 ítems, respectivamente.

Al final de este bloque, se proporciona a los encuestados la opción de aportar su opinión respondiendo a la siguiente pregunta: “¿Qué competencias anteriormente señaladas como nada (1) o poco (2) trabajadas consideras que deberían recibir mayor atención en la titulación?”. Pueden señalar hasta un máximo de tres competencias.

## 2.2 TIEMPO REAL DE DEDICACIÓN

Para estimar el tiempo real de dedicación de ambos agentes implicados en el proceso de enseñanza–aprendizaje, se han diseñado dos cuestionarios diferentes: uno para alumnado y otro para profesorado. Se pregunta a ambos que anoten una media aproximada de horas que dedican semanalmente (en el caso del alumnado) o cuatrimestralmente (en el caso del profesorado) a una serie de tareas que se han identificado como representativas en nuestra área (14 para el alumnado y 18 para el profesorado). En ambos casos pueden, nuevamente, incluir hasta un máximo de tres actividades distintas de las señaladas anteriormente.

## 2.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA–APRENDIZAJE

Los cuestionarios para determinar los aspectos metodológicos del proceso de enseñanza–aprendizaje son prácticamente idénticos para alumnado y profesorado. Están subdivididos en 5 grupos de ítems que suman un total de 51. Se indican a continuación sus títulos y el número de ítems que incluyen: *Tipos de agrupamiento* (5), *Modalidades organizativas presenciales* (6), *Métodos de enseñanza* (9), *Materiales y recursos* (18) y *Evaluación* (13). Como en los bloques anteriores, al final de cada grupo los encuestados pueden incluir hasta dos (en el caso de los tres primeros) o tres (en los dos últimos) opciones no contempladas en el cuestionario.

## 2.4 SATISFACCIÓN DEL ALUMNADO Y PROFESORADO

Por último, el cuestionario para medir la satisfacción de ambos agentes implicados se divide en 9 secciones temáticas. Los distintos aspectos que se consideran se agrupan en torno a *Información acerca del ECTS* (2), *Instalaciones y servicios* (9), *Planificación y coordinación* (8), *Objetivos y competencias* (5), *Metodología* (8), *Evaluación* (4), *Atención al alumnado* (5), *Implicación del profesorado* (2) y *Observaciones generales sobre el sistema ECTS* (1). Suman un total de 44 ítems, si bien el último es una invitación a comentar cualquier otro aspecto no recogido en los ítems ya señalados. Los cuestionarios son, de nuevo, prácticamente idénticos para alumnado y profesorado, a excepción de la formulación de algún ítem en las partes de atención al alumnado e implicación del profesorado.

## 3. Definición y ordenación de los ítems

Los ítems de los cuestionarios se agrupan en las cuatro partes mencionadas: *competencias*, *metodología*, *satisfacción* y *tiempo real de dedicación*. Al inicio de cada una de estas secciones, se incluye un apartado en el que se piden datos al encuestado relativos a las siguientes variables de identificación: edad, sexo, nacionalidad y universidad, e información docente o académica, según corresponda.

Cada ítem se ha intentado definir de manera exhaustiva y mutuamente excluyente. En líneas generales, y en la medida de lo posible, se han usado preguntas breves y fáciles de comprender. Asimismo, se ha evitado incluir posibles respuestas que fueran fácilmente elegibles por comodidad. Nos referimos a opciones como *no sabe/no contesta* o, en una escala del 1 al 5, usar 3 como *normalmente* (véase apartado 4).

También se han omitido o reagrupado los ítems cuyo contenido podía inducir a sensaciones de solapamiento por parte de los encuestados. El caso más ilustrativo es el de las competencias. En la primera versión, es decir, la empleada para el pilotaje de los cuestionarios, el número de competencias ascendía a 81 (exactamente las mismas que se recogen en el Libro Blanco de la ANECA para las titulaciones lingüísticas). Sin embargo, en la versión definitiva se han reducido hasta 52. La evolución en el número de ítems incluido en cada batería de cuestionarios se observa en la siguiente tabla:

CUESTIONARIO	NÚMERO DE ÍTEMS (CERRADOS) VERSIÓN INICIAL	NÚMERO DE ÍTEMS (CERRADOS) SEGUNDA VERSIÓN	NÚMERO DE ÍTEMS (CERRADOS) TERCERA VERSIÓN
Competencias alumnado	80	81	52
Competencias profesorado	80	81	52
Tiempo real de dedicación alumnado	14	14	14
Tiempo real de dedicación profesorado	18	18	18
Metodología alumnado	51	51	51
Metodología profesorado	51	51	51
Satisfacción alumnado	42	43	43
Satisfacción profesorado	43	43	43

TABLA 1. Número de ítems cerrados en cada versión de los cuestionarios

Además se ha intentado evitar incluir preguntas que supusieran realizar cálculos complejos o esfuerzos de memoria. Así, por ejemplo, en el caso del bloque *Tiempo real de dedicación*, se instaba a los encuestados a indicar *la media aproximada de horas que dedican semanalmente a cada una de las tareas*. Se modificó parcialmente la redacción original de este ítem incluyendo la aclaración *durante el periodo lectivo ordinario* tras detectar los problemas que la misma suscitaba, ya que el alumnado no sabía qué semana del curso académico tomar como punto de referencia para sus cálculos.

En cuanto al orden de los bloques, se optó por secuenciarlos de la forma más lógica posible. Así pues, por ejemplo, el bloque de la satisfacción debía ser el último ya que, tras haber reflexionado sobre todos los ítems de los apartados anteriores, los encuestados se encontrarían en una situación óptima para afrontar dichos aspectos.

#### 4. Prevención de sesgos en la cumplimentación

Uno de los sesgos habituales que hemos intentado evitar en nuestro cuestionario es el *error de tendencia central*, es decir, la elección de la opción central en una escala de número impar. En consecuencia, hemos optado por una escala de número par con las opciones 1, 2, 3 y 4. Asimismo, el diseño del cuestionario ha intentado evitar el *error lógico*. En este sentido, las preguntas se plantean de manera que el encuestado no entienda que la respuesta a una pregunta se ha de hacer en función de las respuestas a preguntas anteriores. Finalmente, se ha tenido especial cuidado en la redacción del cuestionario a fin de evitar problemas tales como preguntas de difícil o dudosa comprensión o preguntas dobles.

#### 5. Codificación de las respuestas

El tipo de respuesta de casi la totalidad del cuestionario es policotómica, siendo la codificación: *1=nada*, *2=poco*, *3=bastante* y *4=mucho*. Con respecto a las secciones de *competencias* y *metodología*, esta variedad de opciones entre las que puede elegir el encuestado se refiere al nivel con el que se trabajan, en el caso de la primera, o a la frecuencia con la que diferentes aspectos metodológicos se utilizan, en el caso de la segunda. En cuanto a la sección de *satisfacción*, las respuestas tienen la misma codificación, si bien lo que pretenden representar es cuánto de acuerdo se está con los aspectos que se detallan. De ahí la aclaración entre paréntesis de la codificación exacta de las opciones: *1=nada (no estás de acuerdo)*, *2=poco (estás poco de acuerdo)*, *3=bastante (estás bastante de acuerdo)* y *4=mucho (estás muy de acuerdo)*.

La variedad de respuestas en la evaluación de las competencias es dicotómica, pues consiste en la expresión de la afirmación *sí* o la negación *no*. También se incluyen preguntas semi-cerradas en los

apartados de *competencias* y de *tiempo real de dedicación*, y abiertas en el correspondiente a *satisfacción*.

## 6. Proceso de validación

Una vez diseñados los cuestionarios según los criterios descritos, se ha procedido a su validación. Para garantizar la validez y fiabilidad del instrumento de investigación, se han sometido, en primer lugar, al escrutinio de seis jueces externos (sistema de jueces expertos) y, posteriormente, a un estudio piloto con una muestra representativa de la población total.

### 6.1. SISTEMA DE JUECES

La versión inicial del cuestionario ha sido sometida, en noviembre de 2008, a un panel de seis expertos en el tema, constituido por:

- (1) Terence Karran (*Univeristy of Lincoln*, Inglaterra)
- (2) Ken Löfgren (*Umea University*, Suecia)
- (3) Daniel Madrid Fernández (Universidad de Granada, España)
- (4) Jesús Manuel Nieto García (Universidad de Jaén, España)
- (5) Jesús Pérez González (Inspección de Educación de Granada, España)
- (6) Ian Tudor (*Université Libre de Bruxelles*, Bélgica)

Tres de los jueces han revisado la versión en inglés de los cuestionarios (1, 2, 6) y los restantes tres, la versión en español (3, 4, 5). Los resultados de esta primera fase de validación se resumen a continuación.

En primer lugar, hay que destacar que los 6 jueces han estado unánimemente de acuerdo con el contenido de las cuatro baterías de cuestionarios, que han considerado muy completos y relevantes. Sus comentarios se han centrado en los aspectos formales de los mismos y se pueden resumir en las siguientes sugerencias:

- Modificación de algunos aspectos de las instrucciones:
  - Reformulando ciertas expresiones (por ejemplo, *media* en vez de *número* aproximado de horas en el cuestionario de tiempo real de dedicación);
  - Añadiendo información aclaratoria (por ejemplo, *Es la primera vez que imparte esta asignatura?* en los cuestionarios de profesorado);
  - Especificando más datos (por ejemplo, *semanalmente durante el período lectivo* en el cuestionario de tiempo real de dedicación del alumnado);
  - Repitiendo alguna información para facilitar la interpretación (por ejemplo, la codificación de los números de la escala *Likert* en las tablas de competencias, satisfacción y metodología).
- Modificación de algunos aspectos de las preguntas:
  - Reformulando la expresión (por ejemplo, *dependencias de la universidad* en vez de *aulas* en el cuestionario de satisfacción);
  - Añadiendo información adicional en algún ítem (por ejemplo, diccionarios impresos además de online en el cuestionario de metodología);
  - Agregando ítems nuevos (por ejemplo, el esfuerzo del profesor por motivar al alumnado en el cuestionario de satisfacción);
  - Desglosando ciertas preguntas que agrupaban elementos heterogéneos en un único ítem (por ejemplo, *comunicación oral y escrita* en el cuestionario de competencias).
- La inclusión de 4 ó 5 puntos en la escala *Likert* ha suscitado debate entre los expertos, pero, finalmente, por sugerencia de la mayoría de ellos, se han mantenido 4 escalones para evitar el error de tendencia central (véase sección 4).

## 6.2. ESTUDIO PILOTO

Tras introducir las modificaciones sugeridas por los 6 jueces, se ha sometido a los cuestionarios a un estudio piloto con una muestra representativa de la población total. La prueba piloto se ha distribuido a 10 profesores y 54 alumnos, todos ellos de la Licenciatura en Filología Inglesa de la Universidad de Jaén, en diciembre de 2008 y enero de 2009.

Con este pre-test, pretendíamos identificar los siguientes aspectos:

- Tipos de preguntas más adecuados
- Si los enunciados son correctos y comprensibles
- Si la extensión de las preguntas es la adecuada
- Si la categorización de las respuestas es la adecuada
- La existencia de resistencias psicológicas o rechazo hacia algunas preguntas
- La lógica del ordenamiento interno; es decir, comprobar si la duración está dentro de lo aceptable por los encuestados.

El método usado para identificar estos aspectos ha sido fundamentalmente el de la entrevista informal, preguntando de manera directa, tanto al alumnado como al profesorado, sobre cualquier tipo de dificultad que pudiera haberse constatado en la realización de la encuesta. De esta manera, se ha tenido en cuenta la valoración por parte de los encuestados de la muestra piloto sobre el cuestionario.

El *feedback* recibido tanto por parte del alumnado como del profesorado en el pilotaje de los cuestionarios nos ha llevado, de una parte, a reformular los enunciados de una serie de ítems (principalmente en la parte correspondiente a competencias y metodología) y, de otra, a reducir el número de competencias, basándonos en solapamientos detectados, en dificultades de comprensión y en la moda de las respuestas obtenidas en la fase de pilotaje. De esta manera, se ha reformulado una serie de ítems debido a:

- La dificultad entrañada por algunos términos para el alumnado, a saber: *neología* (cuestionario competencias), *recensiones* (cuestionario competencias), *gestión y calidad editorial* (cuestionario competencias), *realia* (cuestionario metodología). En el primer, segundo y tercer casos se optó, finalmente, por prescindir de las preguntas en las que se incluyen estos términos. *Realia* ha sido sustituido por *Realia (material auténtico)*.
- Que el término *segunda lengua* (cuestionario competencias) ha causado confusión tanto entre el alumnado como entre el profesorado. Se ha optado por explicitar tal término como *segunda lengua moderna (distinta del inglés)*.
- Que el alumnado en ocasiones ha manifestado su duda a la hora de señalar una competencia como evaluada por el profesor mediante una cruz (cuestionario competencias). Considerando esta apreciación, así como otra sugerencia por parte de uno de los miembros del panel de expertos, hemos optado por incluir las opciones *sí* y *no* para que el/la alumno/a rodee aquella que considere oportuna.
- El alumnado y el profesorado han destacado la considerable longitud del cuestionario sobre competencias, máxime cuando muchas de estas están íntimamente relacionadas y, por tanto, podrían agruparse para lograr un número menor de las mismas. Tal *feedback* ha sido de especial relevancia a la hora de decidir la supresión/recombinación de algunas de estas preguntas (véase Tabla 1).

## 6.3. ANÁLISIS DE LA FIABILIDAD DE LOS CUESTIONARIOS

Con los datos obtenidos en el estudio piloto, se ha analizado la fiabilidad de los cuestionarios (febrero de 2009). La fiabilidad se valora a través de la consistencia, entendida ésta como el nivel en que los diferentes ítems o preguntas de una escala están relacionados entre sí. La homogeneidad entre los ítems nos indica el grado de acuerdo entre los mismos y, por tanto, lo que determinará que éstos se puedan acumular y dar una puntuación global. Para analizar la consistencia se ha utilizado el *α de*

*Cronbach*<sup>3</sup>, obteniéndose valores muy altos para el coeficiente, lo que nos indica que las opiniones expresadas tanto por el alumnado como por el profesorado son consistentes. La fiabilidad de los cuestionarios queda, pues, demostrada.<sup>4</sup>

CUESTIONARIO	NÚMERO DE SUJETOS	NÚMERO DE ÍTEMS	$\alpha$ DE CRONBACH
Competencias alumnado	54	81	0.9553
Competencias profesorado	10	81	0.846
Metodología alumnado	54	51	0.8584
Metodología profesorado	10	51	0.817
Satisfacción alumnado	54	43	0.8968
Satisfacción profesorado	10	43	0.914

TABLA 2. *Fiabilidad de los cuestionarios*

## 7. Conclusiones

Por tanto, esta primera fase del estudio ha sido esencial para el desarrollo del mismo. Nos ha permitido diseñar cuatro baterías de cuestionarios (competencias, tiempo real de dedicación, metodología y satisfacción) válidos y fiables para realizar un diagnóstico extenso del funcionamiento del nuevo sistema europeo de créditos en el ámbito lingüístico.

El diseño inicial de los cuestionarios se ha basado en una extensa revisión de la bibliografía especializada sobre le tema. La primera versión ha sido sometida al sistema de jueces (3 españoles y 3 de otras universidades europeas), que, si bien han considerado adecuado el contenido de los cuestionarios, han sugerido varias modificaciones relacionadas con la formulación de las instrucciones y la redacción de algunos ítems.

Tras introducir dichos cambios, se ha administrado la nueva versión de los cuestionarios a una muestra representativa de la población total. Esta segunda fase del pilotaje ha permitido refinar aún más la expresión de ciertos ítems que resultaban ambiguos y ha evidenciado la necesidad de reducir el número de competencias incluidas en el primer cuestionario. También ha posibilitado constatar la altísima fiabilidad de los cuestionarios tanto para alumnado como para profesorado, evidenciada por el  $\alpha$  de *Cronbach*, ya que, en todos los casos, el coeficiente ha sido superior a 0.8.

Así pues, la fase de pilotaje del estudio nos ha permitido cumplir el primer objetivo de nuestro estudio, a saber, diseñar y validar cuatro baterías de cuestionarios (satisfacción, metodología, tiempo real de dedicación, competencias) para determinar el funcionamiento del sistema ECTS, tanto en la enseñanza de lenguas en España y Europa, como en todos los ámbitos. Con ellos, esperamos contribuir a garantizar que las decisiones tomadas en relación con las nuevas enseñanzas universitarias oficiales se basen en datos empíricos y en referentes tanto nacionales como internacionales. La finalidad de todo ello es mejorar el funcionamiento del sistema ECTS y coadyuvar a las decisiones que hayan de adoptarse de cara a la elaboración de los nuevos planes de estudio y al establecimiento del sistema ECTS.

<sup>3</sup> Tan sólo se pudo calcular el  $\alpha$  de *Cronbach* para los cuestionarios de competencias, metodología y satisfacción, dado que los correspondientes a tiempo real de dedicación tenían respuestas numéricas abiertas.

<sup>4</sup> El número de ítems detallado en esta tabla se corresponde con la versión inicial de los cuestionarios, que fue la utilizada en esta fase piloto del estudio.



## Agradecimientos

Quisiéramos agradecer el trabajo estadístico realizado por María Dolores Revueltas Espinosa, así como las labores de revisión externa (véase 6.1) llevadas a cabo por Terence Karran (*University of Lincoln*, Inglaterra), Ken Löfgren (*Umea University*, Suecia), Daniel Madrid Fernández (Universidad de Granada, España), Jesús Manuel Nieto García (Universidad de Jaén, España), Jesús Pérez González (Inspección de Educación de Granada, España) e Ian Tudor (*Université Libre de Bruxelles*, Bélgica).

Apéndices

APÉNDICE I: Cuestionario sobre el plan piloto para la implantación del crédito europeo  
COMPETENCIAS (ALUMNADO)

**APÉNDICE I: CUESTIONARIO SOBRE EL PLAN PILOTO PARA LA IMPLANTACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO  
COMPETENCIAS (ALUMNADO)**

1. Edad: \_\_\_\_\_ 2. Sexo:  Hombre  Mujer 3. Nacionalidad: \_\_\_\_\_ 4. Universidad: \_\_\_\_\_  
5. Titulación: \_\_\_\_\_ 6. Curso máximo en el que estás matriculado/a: \_\_\_\_\_

☞ Señala, por favor, cuáles de las siguientes competencias transversales genéricas consideras que se trabajan en tu titulación rodeando el número que mejor refleje lo que opinas (1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho). Asimismo, indica qué competencias, según tu experiencia, son evaluadas formalmente.

Competencias transversales genéricas	Trabajadas (rodear un número)				Evaluadas formalmente	
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Si	No
<b>Instrumentales</b>						
Capacidad de análisis y síntesis y gestión de la información	1	2	3	4	Si	No
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	1	2	3	4	Si	No
Planificación y gestión del tiempo	1	2	3	4	Si	No
Conocimientos generales básicos sobre el área de estudio y acerca de la profesión	1	2	3	4	Si	No
Comunicación oral y escrita en la lengua materna	1	2	3	4	Si	No
Habilidades básicas de manejo del ordenador	1	2	3	4	Si	No
Habilidades de investigación	1	2	3	4	Si	No
<b>Sistémicas</b>						
Capacidad de aprender	1	2	3	4	Si	No
Capacidad crítica y autocrítica	1	2	3	4	Si	No
Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones y resolver problemas	1	2	3	4	Si	No
Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)	1	2	3	4	Si	No
Toma de decisiones	1	2	3	4	Si	No
<b>Personales</b>						
Trabajo en equipo	1	2	3	4	Si	No
Habilidades personales	1	2	3	4	Si	No
Liderazgo	1	2	3	4	Si	No
Apreciación de la diversidad y multiculturalidad y conocimiento de culturas y costumbres de otros países	1	2	3	4	Si	No
Habilidad para trabajar de forma autónoma	1	2	3	4	Si	No
Diseño y gestión de proyectos	1	2	3	4	Si	No
Iniciativa y espíritu emprendedor	1	2	3	4	Si	No
Compromiso ético, con relación a aspectos tales como la igualdad de géneros y de oportunidades, los valores democráticos y la cultura de la paz	1	2	3	4	Si	No

**CUESTIONARIO SOBRE EL PLAN PILOTO PARA LA IMPLANTACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO - COMPETENCIAS (ALUMNADO)**

☞ Señala, por favor, cuáles de las siguientes competencias específicas consideras que se trabajan en tu titulación rodeando el número que mejor refleje lo que opinas (1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho). Asimismo, indica qué competencias, según tu experiencia, son evaluadas formalmente.

Competencias específicas	Trabajadas (rodear un número)				Evaluadas formalmente	
	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Si	No
<b>Conocimientos disciplinares (SABER)</b>						
Dominio instrumental de la lengua inglesa	1	2	3	4	Si	No
Conocimiento instrumental avanzado de una segunda lengua moderna (distinta del inglés) y de su gramática	1	2	3	4	Si	No
Conocimiento de una lengua clásica y de su cultura	1	2	3	4	Si	No
Conocimiento de la gramática del inglés	1	2	3	4	Si	No
Conocimiento de la variación lingüística de la lengua inglesa	1	2	3	4	Si	No
Conocimiento de la situación sociolingüística de la lengua inglesa	1	2	3	4	Si	No
Conocimiento de la literatura en lengua inglesa	1	2	3	4	Si	No
Conocimiento de la literatura de una segunda lengua moderna (distinta del inglés)	1	2	3	4	Si	No
Conocimiento de la historia y cultura de los países de habla inglesa	1	2	3	4	Si	No
Conocimiento general de la literatura europea	1	2	3	4	Si	No
Conocimiento de la evolución histórica interna y externa del inglés	1	2	3	4	Si	No
Conocimiento de la didáctica de la lengua, literatura y cultura inglesas	1	2	3	4	Si	No
Conocimiento de las técnicas y métodos del análisis lingüístico	1	2	3	4	Si	No
Conocimiento de las técnicas y métodos del análisis literario	1	2	3	4	Si	No
Conocimiento de las corrientes teóricas y metodológicas de la lingüística	1	2	3	4	Si	No
Conocimiento de las corrientes teóricas y metodológicas de la teoría y crítica literarias	1	2	3	4	Si	No
Conocimientos de crítica textual y de edición de textos	1	2	3	4	Si	No
Conocimiento teórico y práctico de la traducción del y al inglés	1	2	3	4	Si	No
Conocimiento de herramientas, programas y aplicaciones informáticas específicas	1	2	3	4	Si	No
<b>Competencias profesionales (SABER HACER)</b>						
Capacidad de comunicación oral en lengua inglesa	1	2	3	4	Si	No
Capacidad de comunicación escrita en lengua inglesa	1	2	3	4	Si	No
Capacidad para comunicar y enseñar los conocimientos adquiridos	1	2	3	4	Si	No
Capacidad para localizar, manejar y sintetizar información bibliográfica	1	2	3	4	Si	No
Capacidad para elaborar textos de diferente tipo	1	2	3	4	Si	No
Capacidad para analizar textos y discursos literarios y no literarios utilizando apropiadamente las técnicas de análisis	1	2	3	4	Si	No
Capacidad para realizar análisis y comentarios lingüísticos	1	2	3	4	Si	No
Capacidad para traducir textos de diverso tipo	1	2	3	4	Si	No
<b>Competencias académicas</b>						
Capacidad de recibir, comprender y transmitir la producción científica en las lenguas estudiadas	1	2	3	4	Si	No
Capacidad para evaluar críticamente la bibliografía consultada y para encuadrarla en una perspectiva teórica	1	2	3	4	Si	No
Capacidad para identificar problemas y temas de investigación y evaluar su relevancia	1	2	3	4	Si	No
Capacidad para interrelacionar los distintos aspectos de la Filología	1	2	3	4	Si	No
Capacidad para relacionar el conocimiento filológico con otras áreas y disciplinas	1	2	3	4	Si	No

**CUESTIONARIO SOBRE EL PLAN PILOTO PARA LA IMPLANTACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO - COMPETENCIAS (ALUMNADO)**

☞ ¿Qué competencias anteriormente señaladas como nada (1) o poco (2) trabajadas consideras que deberían recibir mayor atención en la titulación?

1) \_\_\_\_\_

2) \_\_\_\_\_

3) \_\_\_\_\_

**APÉNDICE II: Cuestionario sobre el plan piloto para la implantación del crédito europeo  
TIEMPO REAL DE DEDICACIÓN (ALUMNADO)**

APÉNDICE II: CUESTIONARIO SOBRE EL PLAN PILOTO PARA LA IMPLANTACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO  
TIEMPO REAL DE DEDICACIÓN (ALUMNADO)

1. Edad: \_\_\_\_\_; 2. Sexo:  Hombre  Mujer; 3. Nacionalidad: \_\_\_\_\_; 4. Universidad: \_\_\_\_\_;

5. Titulación: \_\_\_\_\_; 6. Curso máximo en el que estás matriculado/a: \_\_\_\_\_

✍ Por favor, indica la media aproximada de horas que dedicas semanalmente durante el periodo lectivo ordinario a cada una de las tareas que se especifican en la siguiente tabla.

Tareas	Media aprox. horas/semana
Clases teóricas	
Clases prácticas	
Seminarios	
Tutorías grupales	
Tutorías individuales	
Preparación (y exposición) de trabajos en grupo	
Preparación (y exposición) de trabajos individuales	
Estudio y preparación de clases	
Estudio y preparación de exámenes	
Elaboración de resúmenes	
Realización de lecturas obligatorias	
Realización de ejercicios y actividades	
Utilización de la plataforma virtual	
Consultas bibliográficas	
Otras(s): .....	
.....	
.....	

**APÉNDICE III: Cuestionario sobre el plan piloto para la implantación del crédito europeo  
TIEMPO REAL DE DEDICACIÓN (PROFESORADO)**

APÉNDICE III: CUESTIONARIO SOBRE EL PLAN PILOTO PARA LA IMPLANTACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO  
TIEMPO REAL DE DEDICACIÓN (PROFESORADO)

1. Edad: \_\_\_\_\_; 2. Sexo:  Hombre  Mujer; 3. Nacionalidad: \_\_\_\_\_; 4. Universidad: \_\_\_\_\_

Nombre de la asignatura: \_\_\_\_\_

Titulación: \_\_\_\_\_

Número de años que lleva impartiendo esta asignatura: \_\_\_\_\_ ¿Es la primera vez que imparte esta asignatura?: ( ) Si

✍ Por favor, indique el número aproximado de horas que dedica al cuatrimestre a cada una de las tareas que se especifican en la siguiente tabla.

Tareas	Número aprox. horas/cuatrimstre
Preparación del programa de la asignatura	
Preparación de apuntes y materiales docentes para la asignatura	
Preparación de material en plataforma virtual	
Preparación de clases	
Preparación de exámenes	
Impartición de clases teóricas	
Impartición de clases prácticas	
Impartición de seminarios	
Atención a tutorías	
Atención al alumnado a través del correo electrónico	
Seguimiento del alumnado en plataforma virtual	
Seguimiento y corrección de actividades para evaluación continua	
Corrección de exámenes	
Publicación de calificaciones y actas	
Revisión de exámenes	
Asistencia a reuniones	
Asistencia a actividades para la formación docente universitaria	
Asistencia, preparación e impartición de seminarios/talleres para la puesta en común de buenas prácticas docentes	
Otras(s): .....	
.....	
.....	

**APÉNDICE IV: Cuestionario sobre el plan piloto para la implantación del crédito europeo  
METODOLOGÍA (ALUMNADO)**

**APÉNDICE IV: CUESTIONARIO SOBRE EL PLAN PILOTO PARA LA IMPLANTACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO  
METODOLOGÍA (ALUMNADO)**

1. Edad: \_\_\_\_\_; 2. Sexo:  Hombre  Mujer; 3. Nacionalidad: \_\_\_\_\_; 4. Universidad: \_\_\_\_\_;  
5. Titulación: \_\_\_\_\_; 6. Curso máximo en el que estás matriculado/a: \_\_\_\_\_

☞ Señala, por favor, la frecuencia con que se utilizan en tu titulación los siguientes aspectos metodológicos y evaluativos rodeando el número que mejor refleje lo que opinas (1=Nada; 2=Poco; 3=Bastante; 4=Mucho).

Tipos de agrupamiento	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Materiales y recursos (continuación)	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Gran grupo (toda la clase)	1	2	3	4	Portales educativos en la Red	1	2	3	4
Grupo básico (25-35 alumnos/as)	1	2	3	4	WebQuests	1	2	3	4
Grupo de trabajo (4-6 alumnos/as)	1	2	3	4	Wikis	1	2	3	4
Trabajo por parejas	1	2	3	4	Blogs	1	2	3	4
Trabajo individual	1	2	3	4	Presentaciones PowerPoint	1	2	3	4
Otro(s): .....	1	2	3	4	Second Life	1	2	3	4
	1	2	3	4	Videojuegos	1	2	3	4
	1	2	3	4	Relato digital	1	2	3	4
<b>Modalidades organizativas presenciales</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	Software para la docencia	1	2	3	4
Clases teóricas	1	2	3	4	Material audio	1	2	3	4
Clases prácticas	1	2	3	4	Material video	1	2	3	4
Seminarios-talleres	1	2	3	4	Retroproyector	1	2	3	4
Tutorías grupales	1	2	3	4	Realia (material auténtico)	1	2	3	4
Tutorías individuales	1	2	3	4	Otro(s): .....	1	2	3	4
Asistencia a conferencias	1	2	3	4	.....	1	2	3	4
Otra(s): .....	1	2	3	4	.....	1	2	3	4
	1	2	3	4		1	2	3	4
<b>Métodos de enseñanza</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Nada</b>	<b>Poco</b>	<b>Bastante</b>	<b>Mucho</b>
Método expositivo/lección magistral	1	2	3	4	Pruebas objetivas tipo test	1	2	3	4
Realización de ejercicios y resolución de problemas	1	2	3	4	Pruebas objetivas de respuesta corta	1	2	3	4
Exposición por parte del alumnado y/o debate	1	2	3	4	Pruebas objetivas de respuesta larga/desarrollo	1	2	3	4
Aprendizaje basado en tareas	1	2	3	4	Pruebas orales: entrevistas	1	2	3	4
Aprendizaje cooperativo	1	2	3	4	Pruebas orales: exposiciones	1	2	3	4
Enseñanza virtual (a través de plataforma)	1	2	3	4	Trabajos y/o proyectos	1	2	3	4
Enseñanza asistida por ordenador	1	2	3	4	Informes y/o memorias de prácticas	1	2	3	4
Aprendizaje autónomo	1	2	3	4	Realización de tareas	1	2	3	4
Prácticas externas	1	2	3	4	Portafolio	1	2	3	4
Otro(s): .....	1	2	3	4	Técnicas de observación (registros, control de asistencia, etc.)	1	2	3	4
	1	2	3	4					

**CUESTIONARIO SOBRE EL PLAN PILOTO PARA LA IMPLANTACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO - METODOLOGÍA (ALUMNADO)**

Materiales y recursos	Nada	Poco	Bastante	Mucho		1	2	3	4
Libro de texto	1	2	3	4	Sistemas de autoevaluación	1	2	3	4
Materiales creados por el/la docente	1	2	3	4	Escalas de valoración	1	2	3	4
Materiales recopilados por el/la docente	1	2	3	4	Sesiones de valoración global entre profesorado y alumnado	1	2	3	4
Materiales descargados de Internet	1	2	3	4	Otro(s): .....	1	2	3	4
Diccionarios impresos y online	1	2	3	4	.....	1	2	3	4
					.....	1	2	3	4

**APÉNDICE V: Cuestionario sobre el plan piloto para la implantación del crédito europeo**  
**SATISFACCIÓN (ALUMNADO)**

APÉNDICE V: CUESTIONARIO SOBRE EL PLAN PILOTO PARA LA IMPLANTACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO  
 SATISFACCIÓN (ALUMNADO)

1. Edad: \_\_\_\_\_; 2. Sexo:  Hombre  Mujer; 3. Nacionalidad: \_\_\_\_\_; 4. Universidad: \_\_\_\_\_;  
 5. Titulación: \_\_\_\_\_; 6. Curso máximo en el que estás matriculado/a: \_\_\_\_\_

Por favor, expresa tu opinión sobre los siguientes aspectos rodeando el número que mejor refleje lo que piensas:  
 1 = Nada (no estás de acuerdo) 2 = Poco (estás poco de acuerdo) 3 = Bastante (estás bastante de acuerdo) 4 = Mucho (estás muy de acuerdo)

Información acerca del ECTS	Nada	Poco	Bastante	Mucho
La información recibida acerca del nuevo sistema de créditos es adecuada.	1	2	3	4
Las guías ECTS ofrecen una visión clara de los contenidos de las asignaturas.	1	2	3	4
Instalaciones y servicios	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Las dependencias de la universidad y sus equipamientos son adecuados para las clases teóricas.	1	2	3	4
Las dependencias de la universidad y sus equipamientos son adecuados para las clases prácticas.	1	2	3	4
Las dependencias de la universidad y sus equipamientos son adecuados para los seminarios/talleres.	1	2	3	4
Las dependencias de la universidad y sus equipamientos son adecuados para las tutorías.	1	2	3	4
Los laboratorios de idiomas y su equipamiento son adecuados.	1	2	3	4
Las aulas de informática y su equipamiento son adecuados.	1	2	3	4
Los espacios destinados al trabajo y estudio autónomos son adecuados.	1	2	3	4
La biblioteca y hemeroteca y su equipamiento son adecuados.	1	2	3	4
Los recursos bibliográficos que ofrece tu universidad son adecuados.	1	2	3	4
Planificación y coordinación	Nada	Poco	Bastante	Mucho
El número de alumnos/as por grupo es adecuado para la efectiva ejecución del sistema ECTS.	1	2	3	4
Existe una distribución adecuada de las distintas modalidades organizativas (clases, seminarios, tutorías, trabajo autónomo, etc.).	1	2	3	4
El tiempo que representa el trabajo independiente del alumnado es adecuado y guarda la debida proporción con los otros tipos de trabajo del sistema ECTS.	1	2	3	4
La aplicación del sistema ECTS implica una dedicación y un esfuerzo excesivos por parte del alumnado.	1	2	3	4
Existe una distribución adecuada de la carga docente entre los distintos módulos de tu titulación (lengua instrumental, lingüística/gramática, literatura, historia y cultura, didáctica, etc.). Si has marcado las opciones <i>nada</i> (1) o <i>poco</i> (2), por favor indica a qué módulo asignarías mayor peso: .....	1	2	3	4
La coordinación de los contenidos de las asignaturas es adecuada. Si has marcado las opciones <i>nada</i> (1) o <i>poco</i> (2), por favor indica entre qué asignaturas consideras que existen solapamientos: .....	1	2	3	4
La coordinación entre el profesorado que imparte diferentes asignaturas de un módulo es adecuada.	1	2	3	4
La coordinación entre el profesorado a la hora de programar la realización y entrega de trabajos es adecuada.	1	2	3	4

CUESTIONARIO SOBRE EL PLAN PILOTO PARA LA IMPLANTACIÓN DEL CRÉDITO EUROPEO - SATISFACCIÓN (ALUMNADO)

Objetivos y competencias	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Los objetivos y competencias de las asignaturas están claramente establecidos en las guías ECTS.	1	2	3	4
Se han desarrollado las competencias propuestas en las guías docentes.	1	2	3	4
Las nuevas metodologías ECTS están favoreciendo el desarrollo de competencias.	1	2	3	4
Las competencias se están concretando en unos resultados tangibles de aprendizaje.	1	2	3	4
La enseñanza basada en competencias está capacitando al alumnado en mayor medida para la incorporación al mundo laboral.	1	2	3	4
Metodología	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Los distintos tipos de agrupamiento (gran grupo, grupos reducidos y trabajo individual) repercuten positivamente en el aprendizaje del alumnado.	1	2	3	4
Las distintas modalidades organizativas (clases teóricas y prácticas, seminarios y tutorías) repercuten positivamente en el aprendizaje del alumnado.	1	2	3	4
Se utilizan diversos métodos de enseñanza en clase.	1	2	3	4
Las metodologías docentes favorecen la participación e implicación del alumnado.	1	2	3	4
Las metodologías docentes favorecen la autonomía del alumnado y el aprendizaje a lo largo de toda la vida.	1	2	3	4
Hay una diferencia apreciable entre la metodología seguida en las clases presenciales y la desarrollada en los seminarios.	1	2	3	4
Los tipos de actividades desarrolladas en los seminarios proporcionan mejores condiciones para el aprendizaje del alumnado.	1	2	3	4
Los materiales y recursos utilizados son adecuados para el aprendizaje.	1	2	3	4
Evaluación	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Las competencias se están evaluando adecuadamente.	1	2	3	4
Además del examen final, se utilizan otros procedimientos de evaluación.	1	2	3	4
El sistema ECTS optimiza los resultados del aprendizaje.	1	2	3	4
El modelo de evaluación del sistema ECTS utiliza criterios que reflejan con mayor exactitud el trabajo real del alumnado.	1	2	3	4
Atención al alumnado	Nada	Poco	Bastante	Mucho
Asistes a tutorías frecuentemente.	1	2	3	4
Si has utilizado las tutorías, indica tu grado de satisfacción.	1	2	3	4
Conoces los programas de atención al alumnado de tu universidad (Plan de Acción Tutorial, <i>Mentoring</i> , etc.).	1	2	3	4
Los programas de atención al alumnado de tu universidad son útiles.	1	2	3	4
Las tutorías, según tu experiencia, favorecen una atención más personalizada y una comunicación más fluida con el profesorado.	1	2	3	4
Implicación del profesorado	Nada	Poco	Bastante	Mucho
El profesorado está comprometido con esta nueva metodología y la está desarrollando adecuadamente.	1	2	3	4
El profesorado se esfuerza por motivar al alumnado.	1	2	3	4
Observaciones generales sobre el sistema ECTS				
Comenta cualquier otro aspecto digno de mención acerca de tu satisfacción con el sistema ECTS:	.....			
	.....			
	.....			
	.....			

## Referencias bibliográficas

- AYALA HERRERA, I. M. & DÍEZ BEDMAR, M.C. (2007). “Reflexiones, pros y contras tras la graduación de la primera promoción de la titulación de Maestro/a Ed. Musical cursada íntegramente en el sistema ECTS en la Universidad de Jaén”. *II Jornadas Nacionales de Metodologías ECTS* (actas en CD). Badajoz, 19–21 de septiembre de 2007.
- BOBB, L. & MONTESDEOCA CUBAS, M.P. (2006). “Experiencias en la implementación del ECTS en asignaturas del Departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de La Laguna”. *I Jornadas Nacionales de Intercambio de Experiencias Piloto de Implantación de Metodologías ECTS* (actas en CD). Badajoz, 13–15 de septiembre de 2006.
- BROWN, J.D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BUSCÀ, F., PINTOR, P., MARTÍNEZ, L. & PEIRE, T. (2010). “Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: Resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007–2008”. *Estudios sobre Educación*, 18, 255–276. Versión electrónica accesible en la dirección: [http://www.portalinnova.org/courses/63RIEFMAEEES/document/art%C3%ADculos\\_y\\_publicaciones\\_de\\_la\\_Red/Busca%2C\\_Pintor%2C\\_Martinez\\_y\\_Peire.\\_Estu\\_Ed%2C\\_18.\\_2010.\\_Sistemas\\_eval\\_ES\\_red\\_08.pdf](http://www.portalinnova.org/courses/63RIEFMAEEES/document/art%C3%ADculos_y_publicaciones_de_la_Red/Busca%2C_Pintor%2C_Martinez_y_Peire._Estu_Ed%2C_18._2010._Sistemas_eval_ES_red_08.pdf) (01/12/11).
- CARIDAD DE OTTO, E. & REYERO HERNÁNDEZ, C. (2006). “Aleman Empresarial I: Un proyecto piloto de experimentación de docencia virtual”. *I Jornadas Nacionales de Intercambio de Experiencias Piloto de Implantación de Metodologías ECTS* (actas en CD). Badajoz, 13–15 de septiembre de 2006.
- CASTILLO MARTÍNEZ, A. & MARTÍN JIMÉNEZ, P. (2007). “Estudio comparativo de la carga de trabajo de un profesor con la metodología ECTS y la tradicional. Ejemplos en I. T. Telecomunicaciones (Telemática) de la UEX”. *II Jornadas Nacionales de Metodologías ECTS* (actas en CD). Badajoz, 19–21 de septiembre de 2007.
- CHIRIVELLA RAMÓN, A. & OCHANDO GÓMEZ, L.E. (2007). “Acciones de evaluación global en un grupo piloto de innovación educativa de curso completo”. *II Jornadas Nacionales de Metodologías ECTS* (actas en CD). Badajoz, 19–21 de septiembre de 2007.
- CIDUA (2005). *Informe sobre la innovación de la docencia en las universidades andaluzas*. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía. Versión electrónica accesible en la dirección <http://www.uca.es/web/estudios/innovacion/ficheros/informeinnovacinjuntaabril2005.doc> (01/12/11).
- DÍAZ NEGRILLO, A. & VALERA HERNÁNDEZ, S. (2006). “Propuestas docentes para la enseñanza en línea de la Lengua Inglesa P”. *I Jornadas de Trabajo sobre Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo en las Universidades Andaluzas* (actas en CD). Cádiz, 12–21 de septiembre de 2006.
- FAUCES GONZÁLEZ, C.G. (2006). “La enseñanza de las lenguas extranjeras conforme al sistema de créditos europeos. Estrategias en el aprendizaje de la lengua italiana”. *I Jornadas Nacionales de Intercambio de Experiencias Piloto de Implantación de Metodologías ECTS* (actas en CD). Badajoz, 13–15 de septiembre de 2006.
- GARCÍA GARCÍA, L. (2005). “European higher education area at the University of Jaén. First steps towards a common European higher education and research space”. (Ponencia invitada en la Universidad de Leeds).
- MADRID, D. & HUGHES, S. (2009) “The implementation of the European credit in initial foreign language teacher training”. En PÉREZ CAÑADO, M.L. (ed.), *English Language Teaching in the European Credit Transfer System: Facing the Challenge*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 227–244.
- MARTÍNEZ-CABEZA LOMBARDO, M.A. & SANTANA LARIO, J. (2006). “Herramientas informáticas para el estudio lingüístico de la Gramática Inglesa”. *I Jornadas de Trabajo sobre Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo en las Universidades Andaluzas* (actas en CD). Cádiz, 12–21 de septiembre de 2006.
- MICHAVILA PITARCH, F. (2007). Conferencia Plenaria. *II Jornadas de Trabajo sobre Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo en las Universidades Andaluzas* (actas en CD). Granada, 30–31 de octubre de 2007.

- MIR ACEBRÓN, A. (2007). “Evaluación del plan institucional de adaptación al EEES”. *II Jornadas Nacionales de Metodologías ECTS* (actas en CD). Badajoz, 19–21 de septiembre de 2007.
- NAVARRO–ADELANTADO, V., SANTOS PASTOR, M.L., BUSCÀ–DONET, F., MARTÍNEZ MÍNGUEZ, L. & MARTÍNEZ MUÑOZ, L.F. (2010). “La experiencia de la red universitaria española de evaluación formativa y compartida: Proceso y abordaje”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52 (7): 1–13. Versión electrónica accesible en la dirección <[http://www.portalinnova.org/courses/63RIEFMAEEES/document/art%C3%ADculos\\_y\\_publicaciones\\_de\\_la\\_Red/navarro\\_et\\_al.\\_RIE%2C\\_52-7.\\_2010.\\_red\\_eval\\_format.pdf](http://www.portalinnova.org/courses/63RIEFMAEEES/document/art%C3%ADculos_y_publicaciones_de_la_Red/navarro_et_al._RIE%2C_52-7._2010._red_eval_format.pdf)> (01/12/11).
- NIETO GARCÍA, J.M. (2007). “Sobre convergencia y uniformidad: la Licenciatura en Filología Inglesa desde la perspectiva de un coordinador de titulación”. *II Jornadas de Trabajo sobre Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo en las Universidades Andaluzas* (actas en CD). Granada, 30–31 de octubre de 2007.
- NORRIS, J. & WATANABE, Y. (2007). *Roles and Responsibilities for Evaluation in Foreign Language Programs*. Manoa: University of Hawaii at Manoa.
- PENNOCK–SPECK, B. & FUSTER MÁRQUEZ, M. (2007). “Innovación en Historia de la Lengua Inglesa”. *II Jornadas Nacionales de Metodologías ECTS* (actas en CD). Badajoz, 19–21 de septiembre de 2007.
- PÉREZ CAÑADO, MARÍA LUISA (ed.) (2009). *English Language Teaching in the European Credit Transfer System: Facing the Challenge*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- PÉREZ CAÑADO, MARÍA LUISA (2010). “English language teaching in the European Higher Education Area: From policy to practice”. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 4 (1), 53–69.
- Red CIDUA de la Licenciatura de Filología Inglesa 2008. *Informe de la Red Interuniversitaria de Innovación Docente de las Universidades Andaluzas*.
- RON VAZ, P. (2006). “La experiencia piloto de implantación del crédito europeo en la titulación de Filología Inglesa: desarrollo, resultados e implicaciones”. *I Jornadas de Trabajo sobre Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo en las Universidades Andaluzas* (actas en CD). Cádiz, 12–21 de septiembre de 2006.
- RON VAZ, P., FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, E. & NIETO GARCÍA, J.M. (2006). “Algunas reflexiones sobre la aplicación del crédito europeo en la Licenciatura de Filología Inglesa en las universidades de Andalucía (Córdoba, Huelva y Jaén)”. *I Jornadas de Trabajo sobre Experiencias Piloto de Implantación del Crédito Europeo en las Universidades Andaluzas* (actas en CD). Cádiz, 12–21 de septiembre de 2006.
- RON VAZ, P. & CASANOVA GARCÍA, J. (2007). “El crédito europeo y los resultados académicos en la titulación de Filología Inglesa en la Universidad de Huelva”. *II Jornadas Nacionales de Metodologías ECTS* (actas en CD). Badajoz, 19–21 de septiembre de 2007.
- ZABALZA BERAZA, M.A. (2004). *Guía para la planificación didáctica de la docencia universitaria en el marco del EEES*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela





## Efecto de los estresores académicos en las creencias del alumnado de Magisterio sobre el material reciclado

Antonio MÉNDEZ-GIMÉNEZ

Francisco Javier FERNÁNDEZ-RÍO

Correspondencia:

Antonio Méndez-Giménez

Correo electrónico:  
mendezantonio@uniovi.es

Teléfono:  
985 10 28 50  
Fax.: 985 10 32 26

Dirección postal:  
Dpto. de CC. de la Educación  
Universidad de Oviedo  
C/ Aniceto Sela, s/n  
Despacho 239  
33.005 – Oviedo (España)

Recibido: 09/01/2012  
Aceptado: 02/04/2012

### RESUMEN

El objetivo fue investigar si las creencias del alumnado se ven afectadas por el tipo de intervención didáctica al manipular dos estresores: sobrecarga y cantidad de trabajos. Se involucró al alumnado de Magisterio en un proceso de construcción y evaluación de material reciclado; en un caso, mediante una intervención puntual, y en otro, con un tratamiento prolongado y exigente. El grupo que recibió el segundo tratamiento valoró más bajo tanto la experiencia personal con estos materiales como sus potencialidades educativas. El estrés generado podría haber constituido un mediador de las emociones y de las creencias relativas a estos recursos educativos.

**PALABRAS CLAVE:** *Formación de profesores, Material reciclado, Creencias del alumnado, Sobrecarga de trabajo, Elaboración de material didáctico.*

## Effects of Academic Stressors on Teacher Education Students' Beliefs over Recycled Materials

### ABSTRACT

The goal was to investigate how two stressors (work overload and number of projects) affect Teacher Education students' beliefs. Two groups of students participated in the construction and evaluation of recycled materials: one during a whole semester, and the other one just during two weeks. The first group valued significantly lower the whole experience and the possibilities of these materials as an educational tool. The stress generated by the overall workload might have constituted a mediator on the emotions and beliefs of these groups of students towards these educational resources.

**KEY WORDS:** *Teacher education, Recycled material, Student's beliefs, Overload, Creation of teaching aids.*

## Introducción

A medida que el alumnado avanza en su itinerario académico debe enfrentarse a multitud de tareas y exigencias que las instituciones educativas le van requiriendo. Esas demandas solicitan progresivos esfuerzos de adaptación y pueden llegar a ser percibidas por el estudiante como más o menos estresantes en función, entre otras cuestiones, de su nivel de autoeficacia (BANDURA, 1997), sus creencias motivacionales (CABANACH, VALLE, RODRIGUEZ, PIÑEIRO & GONZÁLEZ, 2010), su nivel de *engagement* (CABALLERO, HEDERICH & PALACIO, 2010), su inteligencia emocional (EXTREMERA, DURÁN & REY, 2007), las estrategias de afrontamiento (FRANCO, 2009), la titulación universitaria (MARTÍNEZ & SALANOVA, 2003) o el curso (FIGUEIREDO-FERRAZ, CARDONA & GIL-MONTE, 2009).

Arribas (2013) considera el estrés académico como aquel que se genera a partir de las demandas propias del contexto escolar, sin que intervengan de forma significativa aspectos exógenos a la vida académica. Las situaciones evaluadas como amenazas, retos o demandas y que generan una percepción subjetiva de estrés son conocidas como estresores. De manera pormenorizada, Barraza (2007; 2008) identificó hasta 11 estresores frecuentes en los estudios realizados sobre el estrés académico con alumnos universitarios de Maestría. Entre otros, señala la sobrecarga académica (ya sea derivada del estudio o de las tareas escolares), los trabajos obligatorios y su exposición oral, la falta de tiempo para cumplir con las actividades académicas, la realización de exámenes, el exceso de responsabilidad por cumplir las obligaciones escolares, la tarea de estudio, el deseo de mantener un buen rendimiento y la evaluación de los profesores.

En la misma línea, Arribas (2013) revisó las investigaciones realizadas sobre las fuentes generadoras de estrés académico y la intensidad con la que las perciben los estudiantes universitarios, concluyendo que el estrés académico en éstos viene determinado por un conjunto de estresores o dimensiones del estrés, entre los que destacan la sobrecarga académica (cantidad de contenidos, ritmo de introducción, trabajo que exige la asignatura), los trabajos obligatorios (repercusión, plazos y tiempo que dejan para las tareas académicas), la percepción del profesor (motivación que transmite, forma de impartir la asignatura y comunicación con él) y la percepción de la asignatura (utilidad futura y comprensión de los contenidos).

Varias investigaciones han puesto de manifiesto que las experiencias académicas estresantes tienen consecuencias a nivel comportamental, psicológico, físico, fisiológico, y consecuentemente, en el rendimiento académico (BARRAZA, 2005; FIGUEIRO-FERRAZ *ET AL.*, 2009; GUTIÉRREZ, 2011; MARTÍN, 2007). En el plano comportamental, se han identificado diferentes síntomas, como fumar excesivamente, consumir cafeína, aumentar o reducir del consumo de alimentos, cambios de humor constantes, comer en exceso o dejar de hacerlo, tomar bebidas alcohólicas, desgana para realizar las labores escolares o absentismo. Entre los síntomas psicológicos se ha reconocido inquietud, ansiedad, alteración emocional, dificultad para concentrarse, inseguridad, irritabilidad o valoración cambiante de la realidad. A nivel físico se han registrado trastornos en el sueño, fatiga crónica, dolor de cabeza, cuello o parte baja de la espalda, tensión muscular, problemas digestivos o somnolencia. Por último, en el plano fisiológico se ha constatado un decaimiento del sistema inmunitario y, en consecuencia, un aumento de la probabilidad de padecer enfermedades.

Una buena proporción del alumnado logra desarrollar estrategias adecuadas para afrontar las exigencias académicas, sin embargo, otra parte no lo consigue, lo que podría llevarle a un sentimiento de incapacidad para superar los problemas derivados del estudio, así como a comportamientos de escape o evitación. Dicha sensación de “*no poder dar más de sí*” genera una actitud negativa de crítica, pesimismo, pérdida del interés y dudas acerca del valor de los estudios (CABALLERO *ET AL.*, 2010). La investigación reciente sugiere que el estrés académico, cuando se convierte en crónico, puede derivar en el *burnout* estudiantil (ONADÓN, 2005). Así, el síndrome del *burnout* académico es un proceso caracterizado por desgaste psíquico (agotamiento emocional), dudas acerca del valor de los estudios (cinismo), y un sentimiento de incompetencia como estudiante (autoeficacia) (CABALLERO *ET AL.*, 2010).

Pese a que los efectos del estrés académico en las dimensiones física, psíquica y comportamental están bien documentados, las investigaciones sobre su repercusión en las creencias y concepciones del alumnado son prácticamente inexistentes. No tenemos conocimiento de investigaciones que hayan estudiado el efecto de éste sobre las creencias y las concepciones del alumnado universitario de Magisterio sobre recursos o planteamiento metodológicos que pueden ser de interés para su desempeño profesional. Para Hervás & Martín (1997) las creencias representan las concepciones educativas de los futuros docentes, las cuales van a estructurar su mundo profesional, influenciando al mismo tiempo sus acciones y decisiones. Por tanto, conocer cómo se configuran, modifican y se ven afectadas las creencias

durante la formación del profesorado puede ser relevante para comprender la conducta docente futura, así como para promover un cambio pedagógico.

Uno de los recursos didácticos más novedosos en la formación inicial del profesorado es el empleo de materiales reciclados y autoconstruidos para el abordaje de los contenidos curriculares (WERNER & SIMMONS, 1990). En las últimas décadas se han incrementado las publicaciones que pretenden fomentar entre el profesorado el uso de los materiales reciclados como herramientas pedagógicas y como fuente inagotable de recursos que permiten desarrollar la motricidad en cualquiera de las etapas educativas (CORBIN & CORBIN, 1983; DAVISON, 1998; JARDI & RIUS, 1997; MÉNDEZ-GIMÉNEZ, 2008; MOSS, 2004).

Existe un gran consenso entre los diferentes autores en que la corriente educativa que promueve el uso del material reciclado tiene sus raíces en los presupuestos limitados y los equipamientos precarios con que se encuentran muchos docentes en sus centros educativos (TABERNEIRO & MÁRQUEZ, 2003). No obstante, existen otros argumentos educativos que apoyan el aprovechamiento de materiales reciclados, como el aumento de la autoestima del alumno, la sensibilización contra el consumo desmedido o la preservación del entorno natural (MÉNDEZ-GIMÉNEZ, 2008).

Hasta la fecha, la investigación dirigida al estudio del efecto que provocan los materiales reciclados en estudiantes de Magisterio o en maestros en ejercicio es limitada. En ese sentido, Sola *et al.* (2009) señalaron que el 40% del profesorado en activo (en Sevilla y Huelva) no ha recibido ninguna formación específica sobre su uso y explotación didáctica, y que sólo el 53% los utiliza, pero de manera puntual. Sin embargo, estos mismos autores mostraron un cambio de actitud positivo del profesorado hacia estos recursos cuando los emplea sistemáticamente en sus clases. Por otro lado, los estudios de Méndez-Giménez & Fernández-Río (2010; 2011) han mostrado la eficacia de intervenciones basadas en materiales reciclados y autoconstruidos en la formación del profesorado para despertar el interés por este tipo de materiales, así como para aumentar sus creencias y expectativas como futuros recursos profesionales. Sin embargo, se desconoce qué tipo de tratamiento es más eficaz (a corto o a largo plazo), y menos estresante, para desarrollar entre futuros docentes creencias y actitudes proclives hacia el uso de estos recursos.

Teniendo en cuenta los posibles efectos negativos que estresores como la sobrecarga de trabajo y el tiempo limitado para la realización de trabajos (así como su presentación en público) puedan ejercer en la percepción y creencias del alumnado de Magisterio, nuestra hipótesis es que la valoración de una experiencia relativa a la construcción de materiales reciclados y de sus potenciales beneficios metodológicos como herramienta docente será más limitada tras una intervención prolongada que tras una intervención puntual y menos exigente.

## Método

### SUJETOS

Los participantes en este estudio fueron 149 sujetos (43 varones y 106 mujeres) estudiantes de la Facultad de Formación del Profesorado y Educación de una Universidad del Norte de España. 84 (9 varones y 75 mujeres) cursaban la asignatura *Juego Motor de 0-6 años* (especialidad de Educación Infantil), mientras 65 (34 varones y 31 mujeres) cursaban *Juegos Populares, Autóctonos y Tradicionales* (especialidad de Educación Física).

### PROCEDIMIENTO

Durante el transcurso de estas dos asignaturas cuatrimestrales, el mismo docente llevó a cabo dos intervenciones educativas al objeto de introducir al alumnado en la temática de los materiales reciclados y aplicarlos a los contenidos de cada materia. Para ello se diseñaron dos tratamientos, uno puntual (corto plazo) y otro prolongado (largo plazo), muy similares, pero en los que se manipularon las variables relacionadas con el estrés y la exigencia académica: sobrecarga de trabajos, tiempo para realizarlos y duración del tratamiento.

*Tratamiento Puntual (TPU).* El alumnado de *Juego Motor de 0-6 años* recibió un tratamiento que constó de 2 sesiones teóricas y 2 prácticas de 2 horas cada una, cuyas exigencias eran el desarrollo de un trabajo grupal obligatorio (estimado en unas 10 horas de implicación personal) y un trabajo individual voluntario (cuya dedicación estimada fue de unas 5 horas). Las sesiones teóricas se basaron en una exposición del contenido por parte del profesor mediante una presentación y de la visualización de vídeos en los que se puso de relieve multitud de ejemplos prácticos antes de la promoción de un debate. El

trabajo grupal comprendía la búsqueda, selección o invención de 4 juegos motores con material alternativo dirigidos al alumnado de infantil. También implicaba la presentación de un trabajo escrito y la cumplimentación de una serie de apartados concretos como los objetivos, reglas, número de jugadores o tipo de juego. Asimismo, los grupos debían presentar en una sesión práctica, al menos, 2 de los juegos abordados, para lo que fue necesario aportar el material requerido y explicar cómo construirlo. Además, el proceso implicaba evaluar las características de seguridad, robustez, utilidad, adecuación, estética y esfuerzo necesario, tanto del material del propio grupo como del de otros grupos. El trabajo individual se basó en tres lecturas complementarias de artículos didácticos que reflejaban la experiencia de maestros de infantil utilizando estos recursos para el desarrollo de diversos contenidos: juegos motores, educación vial, instrumentos y canciones motrices y expresión corporal. El trabajo requería un comentario crítico escrito y una breve presentación oral al grupo. Éste último sólo fue realizado por un 10 % del alumnado.

*Tratamiento Prolongado y Exigente (TPE).* El tratamiento realizado en el grupo de *Juegos populares, autóctonos y tradicionales* fue desarrollado de manera continua a lo largo de las sesiones de un cuatrimestre. Así, se involucró sistemáticamente al alumnado en la construcción de sus propios recursos prácticos a partir de materiales reciclados. La intervención constó de 12 sesiones teóricas y 12 prácticas de 2 horas cada una. Una vez abordados los contenidos teóricos de igual manera que en el otro grupo de la experiencia, los alumnos debían elaborar cada semana sus propios materiales docentes como trabajos obligatorios de la asignatura, pensando siempre en el alumnado de Educación Primaria como destinatario de dichos materiales. Para ello, se les proporcionaron instrucciones concretas de construcción, si bien eran libres para indagar o inventar otras fórmulas con el mismo objetivo (creatividad). En las sesiones prácticas los alumnos debían exponer al resto del grupo cómo habían construido cada artilugio, qué materias primas habían empleado y sus puntos fuertes y débiles. Las exposiciones fueron grabadas en vídeo, lo que permitió al docente su supervisión en clase sin una gran pérdida de tiempo, así como la posibilidad de visionar dichas presentaciones posteriormente para la evaluación de materiales y de alumnado. Se trató, pues, de una intervención mucho más exigente que la descrita para el otro grupo de la investigación, que demandó del alumnado involucrado el desarrollo de un trabajo más constante y mucho más intenso durante todo el transcurso de toda la asignatura. Entre los materiales construidos por el alumnado de esta asignatura destacamos los siguientes: zancos, billarda, petanca, llave, herrón, bolos, rana, honda, tirachinas, dardos, pelotas, palas, cesta punta, remonte y ringo.

#### CUESTIONARIO

Se elaboró un cuestionario *ad hoc* compuesto por dos escalas con un total de 40 ítems. La primera escala (*Escala de Creencias y Actitudes acerca del Material Reciclado*), compuesta por 20 ítems, fue diseñada para valorar las concepciones del alumnado hacia estos materiales antes y después de aplicar el tratamiento (pre–postest). Se incluyeron frases para determinar las creencias de los sujetos acerca del material reciclado respecto a cuatro dimensiones: como herramienta metodológica, como estrategia para trabajar la interdisciplinariedad, en su relación con la educación en valores y como herramienta de evaluación. La segunda escala (*Escala de Valoración de la Experiencia con Material Reciclado*) pretendía la valoración de la experiencia y se estimó, entre otros aspectos, el grado de utilidad, esfuerzo, motivación, satisfacción y compromiso experimentado por cada participante. Cada ítem fue valorado mediante una escala *Likert* de 5 puntos (1=muy en desacuerdo, a 5=muy de acuerdo) para expresar el grado de identificación con cada una de esas cuestiones.

## Resultados

#### ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los datos fueron introducidos y analizados mediante el programa informático SPSS, versión 19. La fiabilidad del cuestionario fue de  $\alpha$  de Cronbach=0,871, lo que indica una alta consistencia interna. Se solicitó la prueba de Kolmogorov–Smirnov para valorar la normalidad de todas las variables, obteniéndose valores de *Sig.*<.05 en casi todas ellas. Este dato señala que no se cumplía el criterio de normalidad en su distribución. Por tanto, en los análisis subsiguientes se emplearon pruebas no paramétricas. Seguidamente, se solicitó la estadística descriptiva de todos los ítems del cuestionario, tanto para el grupo TPU como para el grupo TPE.

### 1. Escala de Creencias y Actitudes acerca del Material Reciclado (prueba pretest)

En primer lugar, se procedió a valorar el grado de homogeneidad inicial entre ambos grupos en cuanto a la valoración de las creencias sobre el material reciclado. La Tabla 1 presenta las medias y desviaciones típicas de cada una de los ítems en el pretest de ambos tratamientos. Para el estudio y comparación de las valoraciones entre grupos en las puntuaciones pretests de esta escala se empleó la prueba *U* de Mann Whitney de muestras independientes.

	TPU		TPE	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
1.1. Suponen una metodología que requiere mayor compromiso por parte del docente	3,98	,643	3,96	,437
1.2. Suponen una metodología que requiere mayor compromiso por parte del alumno (*)	3,80	,793	<b>4,22</b>	,577
1.3. Suponen una metodología que puede atender mejor a la diversidad	4,04	,689	4,15	,716
1.4. Suponen una metodología que permite incluir mejor a los alumnos con N.E.E	3,89	,662	3,85	,864
1.5. Permiten trabajar objetivos comunes con otras asignaturas (*)	<b>4,02</b>	,680	3,70	,724
1.6. Posibilitan el desarrollo las competencias básicas en el currículo (*)	3,72	,686	<b>4,07</b>	,675
1.7. Facilitan un mayor conocimiento de los contenidos de otras áreas	3,80	,676	3,74	,764
1.8. Favorecen la adaptación curricular para alumnos con N.E.E.	3,88	,705	3,85	,818
1.9. Permiten que los alumnos realicen actividades en el ámbito extraescolar	4,34	,668	4,38	,752
1.10. Ayudan a comprobar la integración de los contenidos de las dif. asignaturas (*)	<b>3,68</b>	,585	3,41	,501
1.11. Permiten trabajar valores como el respeto por el material propio y ajeno	4,66	,502	4,70	,542
1.12. Dan pie a trabajar la educación ambiental, la conciencia sobre residuos y el reciclaje	4,76	,508	4,59	,636
1.13. Favorecen el desarrollo de la creatividad y la imaginación	4,82	,448	4,85	,362
1.14. Posibilitan actividades más coeducativas que los deportes tradicionales	3,99	,707	4,00	,832
1.15. Sirven para evaluar las habilidades motrices de los alumnos	3,88	,705	3,85	,864
1.16. Permiten evaluar la implicación y actitud del alumno hacia la asignatura	4,17	,695	4,37	,565
1.17. Permiten evaluar mejor todas las capacidades del alumnado	3,54	,704	3,78	,751
1.18. Permiten que los alumnos se autoevalúen y co-evalúen a sus compañeros (*)	3,73	,766	<b>4,19</b>	,681
1.19. Permiten que se observe una mejora en los resultados de los alumnos con N.E.E.	3,86	,683	3,93	,730
1.20. Ofrecen más ventajas que inconvenientes para la práctica docente (*)	3,88	,705	<b>4,19</b>	,786

TABLA 1. Medias y desviaciones típicas pretest de la *Escala de Creencias y Actitudes acerca del Material Reciclado* en los grupos TPU y TPE. (\*) *Sig. Asintótica* < .05.

Al comienzo de la intervención, el grupo TPE valoró significativamente más alto los ítems 2, 6, 18 y 20, mientras que el grupo TPU valoró significativamente más alto los ítems 5 y 10 (*Sig. Asintótica* <.05). En el resto de las variables (14 de 20 ítems) no se encontraron diferencias significativas entre ambos grupos.

## 2. Escala de Creencias y Actitudes acerca del Material Reciclado (prueba postest)

Para comprobar cómo se comportaron esas ligeras diferencias iniciales, se procedió a realizar comparaciones postest intergrupo. La Tabla 2 presenta las medias y desviaciones típicas de cada una de los ítems en el postest de ambos tratamientos. De nuevo, para el estudio y comparación de las valoraciones entre grupos en las puntuaciones postest de esta escala se empleó la prueba *U* de Mann Whitney de muestras independientes. El grupo TPU valoró significativamente más alto 15 ítems (de un total de 20) que el grupo TPE (véanse los niveles de significación en la Tabla 2).

	TPU		TPE	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
1.1. Suponen una metodología que requiere mayor compromiso por parte del docente (**)	<b>4,42</b>	,864	4,02	,857
1.2. Suponen una metodología que requiere mayor compromiso por parte del alumno	4,34	,718	4,45	,613
1.3. Suponen una metodología que puede atender mejor a la diversidad (*)	<b>4,42</b>	,695	4,12	,696
1.4. Suponen una metodología que permite incluir mejor a los alumnos con N.E.E. (*)	<b>4,36</b>	,724	4,06	,726
1.5. Permiten trabajar objetivos comunes con otras asignaturas (**)	<b>4,34</b>	,681	3,75	,867
1.6. Posibilitan el desarrollo las competencias básicas en el currículo (*)	<b>4,22</b>	,599	3,98	,625
1.7. Facilitan un mayor conocimiento de los contenidos de otras áreas (*)	<b>4,03</b>	,743	3,69	,727
1.8. Favorecen la adaptación curricular para alumnos con N.E.E. (*)	<b>4,19</b>	,708	3,89	,687
1.9. Permiten que los alumnos realicen actividades en el ámbito extraescolar (*)	<b>4,53</b>	,552	4,25	,662
1.10. Ayudan a comprobar la integración de los contenidos de las dif. asignaturas (**)	<b>4,18</b>	,643	3,69	,683
1.11. Permiten trabajar valores como el respeto por el material propio y ajeno (*)	<b>4,82</b>	,388	4,62	,578
1.12. Dan pie a trabajar la educ. ambiental, la conciencia sobre residuos y reciclaje (**)	<b>4,84</b>	,400	4,48	,664
1.13. Favorecen el desarrollo de la creatividad y la imaginación	4,87	,338	4,77	,425
1.14. Posibilitan actividades más coeducativas que los deportes tradicionales	4,26	,818	4,20	,592
1.15. Sirven para evaluar las habilidades motrices de los alumnos (**)	<b>4,32</b>	,715	3,78	,625
1.16. Permiten evaluar la implicación y actitud del alumno hacia la asignatura	4,61	,588	4,45	,685
1.17. Permiten evaluar mejor todas las capacidades del alumnado (*)	<b>3,99</b>	,769	3,71	,744
1.18. Permiten que los alumnos se autoevalúen y co-evalúen a sus compañeros (**)	<b>4,42</b>	,656	4,03	,637
1.19. Permiten que se observe una mejora en los resultados de los alumnos con N.E.E. (**)	<b>4,22</b>	,700	3,78	,649
1.20. Ofrecen más ventajas que inconvenientes para la práctica docente	4,31	,748	4,15	,712

TABLA 2. Medias y desviaciones típicas postest de la *Escala de Creencias y Actitudes acerca del Material Reciclado* en los grupos TPU y TPE (\*) *Sig. Asintótica* < .05; (\*\*) *Sig. Asintótica* < .005

## 3. Escala de Valoración de la Experiencia con Material Reciclado

La tabla 3 presenta las medias y desviaciones típicas de cada una de los ítems de ambos tratamientos en la escala de valoración de la experiencia. Como en los casos anteriores, se empleó la prueba *U* de Mann Whitney de muestras independientes para el estudio comparativo entre grupos. El

grupo TPU valoró significativamente más alto 13 ítems (de un total de 20) que el grupo TPE (véanse los niveles de significación en la Tabla 3).

	TPU		TPE	
	Media	Desv. típ.	Media	Desv. típ.
2.1. Me ha resultado fácil encontrar la materia prima para elaborarlos (**)	<b>4,52</b>	,661	3,58	,727
2.2. Me ha supuesto esfuerzo construirlos (**)	<b>3,29</b>	1,15	2,75	,884
2.3. Me han permitido conocer contenidos y actividades nuevas	4,29	,704	4,34	,570
2.4. Me han permitido mejorar mis habilidades motrices (*)	<b>3,77</b>	,724	3,49	,773
2.5. Los he encontrado útiles para abordar esta asignatura (*)	<b>4,52</b>	,528	4,29	,579
2.6. Han restado tiempo para abordar los contenidos de esta asignatura	2,84	1,077	2,98	1,008
2.7. Han supuesto un beneficio significativo para mí como alumno	4,09	,747	3,91	,805
2.8. Me han parecido rentables considerando el gasto econ. y su funcionalidad (**)	<b>4,36</b>	,667	3,75	,952
2.9. Estoy satisfecho con la experiencia de utilizarlos para aprender esta asig. (**)	<b>4,53</b>	,552	4,25	,587
2.10. Espero poder emplearlos cuando sea profesor	4,66	,503	4,55	,560
2.11. Han contribuido mucho en mi aprendizaje práctico de la asignatura	4,21	,635	4,12	,718
2.12. Me han permitido mostrar capacidades poco evaluadas en Educación Física	3,76	,709	3,77	,844
2.13. Han despertado mi interés por la asignatura (*)	<b>4,01</b>	,769	3,74	,756
2.14. Me han motivado para aprender los contenidos de la asignatura (*)	<b>3,97</b>	,707	3,72	,740
2.15. Me han permitido acceder a un conoc. más significativo, más motivador (*)	<b>4,18</b>	,663	3,86	,768
2.16. Han encajado muy bien con mi forma de aprender (**)	<b>4,23</b>	,724	3,80	,733
2.17. Han aumentado mi compromiso con la asignatura	3,91	,846	3,95	,837
2.18. Han propiciado que trabaje en grupo, aumentado interacción con compañeros (**)	<b>4,65</b>	,556	3,88	,944
2.19. Me siento muy orgulloso de los materiales que he construido (**)	<b>4,58</b>	,676	4,14	,864
2.20. Ahora valoro más los materiales que yo he construido y los de los demás (*)	<b>4,55</b>	,717	4,29	,765

TABLA 3. Medias y desviaciones típicas de la *Escala de Valoración de la Experiencia con Material Reciclado* en los grupos TPU y TPE. (\*) *Sig. Asintótica* < .05; (\*\*) *Sig. Asintótica* < .005

## Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo fue analizar el efecto que los estresores académicos pueden ejercer en las creencias de futuros docentes acerca del material reciclado como herramienta educativa, así como sobre la valoración de la propia experiencia personal con estos recursos. Para ello, se diseñaron dos niveles de tratamiento en los que se manipularon los dos estresores más relevantes mostrados en el estudio de Arribas (2013): sobrecarga académica y número de trabajos obligatorios.

### a) ESCALA DE CREENCIAS Y ACTITUDES ACERCA DEL MATERIAL RECICLADO

De manera congruente con los resultados de Méndez-Giménez & Fernández-Río (2010; 2011), los encuestados se mostraron bastante de acuerdo con los *ítems* planteados en la encuesta previa y post intervención. En el cuanto a las puntuaciones pretests del TPU, los grupos no mostraron valores significativamente diferentes en la gran mayoría de los ítems valorados. Esto muestra que al comienzo de la investigación ambos grupos de tratamiento eran muy similares. Tan sólo en 6 de los 20 ítems se

encontraron diferencias significativas entre ambos grupos y entre ellos merece la pena resaltar que el grupo TPE encontraba que los materiales reciclados “*ofrecían más ventajas que inconvenientes para la práctica docente*”. Sin embargo, después de la intervención, el análisis postratamiento reveló que las diferencias significativas entre uno y otro grupo habían aumentado de manera notoria, pero todas ellas a favor del grupo TPU. Incluso los ítems que inicialmente eran significativamente favorables al grupo TPE, después de la intervención fueron favorables de manera significativa a favor del grupo TPU. Estos resultados permiten corroborar la hipótesis inicial de que el Tratamiento Puntual provocaría valoraciones más altas entre el alumnado de Magisterio en cuanto a las creencias relativas a estos recursos en comparación con el grupo TPE. Revisaremos estas diferencias en relación a las 4 dimensiones de la escala:

*Metodología.* En comparación con el grupo TPE, el grupo que recibió el tratamiento puntual consideró que los materiales reciclados y su construcción suponen una metodología que compromete más al profesorado. Se podría haber pensado que el grupo TPE sería más consciente de este compromiso, dado que tuvo que construir materiales semanalmente y presentarlos a sus compañeros, sin embargo, no lo reflejó así. Asimismo, los sujetos del grupo TPU consideraron con más énfasis que la construcción de materiales constituye una metodología que permite atender de manera más apropiada a la diversidad e incluir mejor a los alumnos con N.E.E. Generalmente, el equipamiento convencional estandarizado es el mismo para todos los alumnos. El hecho de construir los materiales permite diseñarlos a medida, en función de las necesidades y capacidades de sus destinatarios. Durante esta experiencia se hizo hincapié en el tipo de modificaciones que se debían tener en cuenta en los materiales para incluir a todo tipo de alumnado. El grupo TPE tuvo más oportunidades de experimentar las posibles adaptaciones del material reciclado, sin embargo reconoció esas ventajas en menor medida que el TPU.

*Interdisciplinariedad.* Los sujetos del grupo TPU valoraron más alto que los del TPE 5 de los 6 ítems que componen esta dimensión. Si bien el estrés acumulado puede haber ejercido su influencia en estos resultados, no podemos obviar que en la especialidad de infantil se trabaja de una manera más interdisciplinar. Este hecho puede haber provocado que los sujetos de este grupo fueran más sensibles a reconocer el potencial de los materiales reciclados para trabajar la interdisciplinariedad.

*Educación en valores.* Las puntuaciones más altas en ambos grupos se obtuvieron en relación con el papel educativo que los materiales reciclados pueden ejercer para desarrollar valores como el respeto del material, la educación ambiental y la creatividad. Sin embargo, el grupo que recibió el TPU valoró significativamente más alto 2 de los 4 ítems de esta dimensión que el grupo TPE. Podría pensarse que el hecho de experimentar con mayor número de recursos reciclados y profundizar en mayor medida sobre esta temática desarrollaría en mayor grado creencias positivas hacia su potencial educativo, sin embargo, los resultados evidenciaron lo contrario.

*Evaluación.* Por último, en 4 de los ítems relativos a la evaluación, los sujetos del grupo TPU también consideraron más ventajoso el uso de materiales reciclados. La carga de trabajo que supuso la realización de trabajos semanales y su presentación oral pudo producir cierta fatiga mental y un descenso en las concepciones del alumnado.

#### b) ESCALA DE VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA CON MATERIAL RECICLADO

Respecto a la segunda escala utilizada, el grupo TPU valoró con puntuaciones más altas 15 de los 20 ítems que la componían.

*Materia prima y construcción de materiales.* El alumnado del grupo TPU encontró mayor facilidad para hacerse con las materias primas necesarias y generar los recursos. Ello puede explicarse por el menor número de recursos que tuvieron que confeccionar en comparación con el grupo TPE. Sin embargo, aseguraron que el proceso de fabricación de ese material les supuso mayor esfuerzo, probablemente porque no recibieron instrucciones concretas para su realización y tuvieron que buscar toda la información por su cuenta. Sin embargo, aunque el grupo TPE elaboró una gran cantidad de materiales contaron con indicaciones claras de cómo construirlos.

*Aprendizaje.* Los sujetos del grupo TPU reconocieron en mayor grado la funcionalidad de los materiales reciclados para abordar los contenidos de la asignatura que el grupo de TPE. Gracias a ellos, pudieron abordar los contenidos de la asignatura (juegos motores para



niños de educación infantil) y ampliar su conocimiento. Además, informaron de una mayor mejoría de sus habilidades motrices utilizándolos que el grupo TPE. Quizás este resultado se debió a que pese a que los sujetos de éste grupo realizaron una mayor producción de recursos, dispusieron de poco tiempo en clase para sacarles partido. En ambos casos, el hecho de invertir cierto tiempo en conocer estos recursos no parece haber restado tiempo para abordar los demás contenidos. De la misma manera, teniendo en cuenta el gasto y su funcionalidad, los sujetos del grupo TPU valoraron más rentable la construcción de estos recursos que los del segundo.

*Disfrute, interés y motivación.* Los alumnos del grupo TPU se mostraron más satisfechos con la experiencia de emplear los materiales reciclados para abordar su asignatura. Además, estos materiales despertaron en mayor grado su interés por los contenidos de la asignatura que en el grupo TPE. Igualmente, se mostraron más motivados por el tipo de conocimiento adquirido mediante estos recursos. Autores como Barraza (2005) y Salanova *et al.* (2005) identificaron la desgana para la realización de las labores escolares, la reducción de la motivación y la limitación del interés como efectos de los estresores académicos. La alta exigencia académica y el requerimiento de trabajos obligatorios pueden haber desencadenado este proceso entre los sujetos del grupo TPE, repercutiendo negativamente en sus emociones durante esta experiencia.

*Actitud hacia el material, fomento del trabajo en grupo y adaptación al estilo de aprendizaje.* Los estudiantes del grupo TPU se sintieron más orgullosos de los materiales construidos, aprendieron a valorarlos en mayor grado y declararon mayor interacción con los compañeros que los del grupo TPE.

En conclusión, los resultados de este estudio exploratorio podrían sugerir que la sobrecarga producida por el mayor número de trabajos obligatorios y por la presión académica derivada de presentar los materiales construidos semanalmente y en público ejerció un efecto negativo tanto a nivel emocional como psicológico, lo que provocó un *enfriamiento* o descenso en la intensidad de las creencias y concepciones de la utilidad de estos recursos en los futuros docentes. El efecto provocado por estos estresores podría concretarse en una modulación de las expectativas y del optimismo que se podría haber generado con tratamientos más cortos y menos exigentes. Barraza (2005) y Caballero *et al.* (2010) identificaron, entre otros, la desilusión, la falta de entusiasmo, el pesimismo y la desaparición de expectativas como síntomas emocionales y cognitivos del estrés académico. Esto no quiere decir que deban relajarse las exigencias académicas, sino que deben ajustarse mejor, midiendo bien el requerimiento que pueda suponer cada tipo de trabajo y el plazo de su presentación, así como dotar al alumnado de Magisterio de estrategias de afrontamiento y competencias emocionales que les permita superar de forma satisfactoria estos requerimientos (ONADÓN, 2005). Como señalan Extremerro, Durán & Rey (2007) las intervenciones para favorecer el compromiso con la actividad académica y paliar el estrés padecido por los estudiantes han de ser concebidas desde una doble perspectiva: individual y organizacional. El cambio en la concepción de la actividad de los docentes y de los estudiantes promovido por la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, especialmente en lo relativo a la concentración y carga de trabajos y exámenes, debe ser estudiado con detenimiento en los planes de estudio adaptados a los Créditos Europeos para evitar que se generen fuentes de estrés que puedan limitar las creencias y expectativas educativas de los futuros docentes.

No obstante, estos resultados deben ser tenidos en cuenta con cautela dado que los dos grupos de alumnos de Magisterio son de especialidades distintas. El hecho de no haber realizado un test intermedio en el grupo TPE, no nos permite discernir si la valoración sobre las creencias y de la propia experiencia con material reciclado permaneció estable hasta el final de la misma o, si por el contrario, se produjeron variaciones a lo largo del tiempo. Este tipo de estudios podría arrojar más luz sobre cómo el estrés y el agotamiento psicológico pueden mermar las creencias y expectativas de los futuros docentes generadas durante su proceso de formación inicial.

## Referencias bibliográficas

- ARRIBAS, J. (2013). "Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de enfermería". *Revista de Educación*, 360. DOI: 10-4438/1988-592X-cRE-2011-360-126.
- BANDURA, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- BARRAZA, A. (2005). "Características del estrés de los alumnos de educación superior". *Psicología Científica.Com* [Recuperado el 10/02/2009].

- BARRAZA, A. (2007). “El estrés académico de los alumnos de las maestrías en educación de la región laguna (Coahuila–Durango)”. En *Monografías.Com*. [Recuperado el 15/03/2009].
- BARRAZA, A. (2008). “El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos”. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 26 (2), 270–289.
- CABALLERO, C.C., HEDERICH, C. & PALACIO, J.E. (2010). “El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición”. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131–146.
- CABANACH, R.G., VALLE, A., RODRÍGUEZ, S., PIÑEIRO, I. & GONZÁLEZ, P. (2010). “Las creencias motivacionales como factor protector del estrés en estudiantes universitarios”. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 75–87.
- CORBIN, E.C. & CORBIN, C.B. (1983). “Homemade play equipment for use in physical education class”. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 54(6), 35–36, 38.
- DAVISON, B. (1998). *Creative physical activities and equipment. Building a quality program on a shoestring budget*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- EXTREMERA, N., DURÁN, A. & REY, L. (2007). “Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios”. *Revista de Educación*, 342, 239–256.
- FIGUEIREDO–FERRAZ, H., CARDONA, S. & GIL–MONTE, P. (2009). “Desgaste psíquico y problemas de salud en estudiantes de psicología”. *Psicología em Estudo*, 14 (2), 349–353.
- FRANCO, C. (2009). “Reducción de la percepción del estrés en estudiantes de Magisterio mediante la práctica de la meditación *fluir*”. *Apuntes de Psicología*, 27 (1), 99–109.
- GUTIÉRREZ, D. (2011). “Síntomas del estrés en estudiantes de posgrado”. En A. BARRAZA MACÍAS & A. JAIK DIPP (eds.). *Estrés, burnout y bienestar subjetivo. Investigaciones sobre la salud mental de los agentes educativos*. México: Instituto Universitario Anglo Español Red Durango de Investigadores Educativos A. C.
- HERVÁS, C. & MARTÍN, J. (1997). “Evaluación de necesidades formativas, actitudes y creencias del profesorado de Educación Secundaria”. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0) [Recuperado 10/02/2009].
- JARDI, C. & RIUS, J. (1997). *1000 ejercicios y juegos con material alternativo*. Barcelona: Paidotribo.
- MARTÍN, I.M., (2007). “Estrés académico en estudiantes universitarios”. *Apuntes de Psicología*, 25, (1), 87–99.
- MARTÍNEZ, I.M. & SALANOVA, M. (2003). “Niveles de *burnout* y *engagement* en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional”. *Revista de Educación*, 330, 361–384.
- MÉNDEZ–GIMÉNEZ, A. (2008). “La enseñanza de actividades físico–deportivas con materiales innovadores: Posibilidades y Perspectivas de futuro”. *Congreso Nacional y III Congreso Iberoamericano del Deporte en Edad Escolar*, 83–108.
- MÉNDEZ–GIMÉNEZ, A. & FERNÁNDEZ–RÍO, J. (2010). *Efectos del uso de materiales autoconstruidos sobre la satisfacción, el aprendizaje, las actitudes y las expectativas del alumnado de Magisterio*. A Coruña, 26–29/10/2010. CD–Rom.
- MÉNDEZ–GIMÉNEZ, A. & FERNÁNDEZ–RÍO, J. (2011). “Homemade equipment as an educational tool in a group of students enrolled in a physical education teacher education program”. Congreso *AISEEP 2011*. Limerick, 22–25 de junio de 2011.
- MOSS, D. (2004). *Sports and Physical Education equipment you can make yourself*. Physical Education Digest. Ontario, Canadá.
- ONADÓN, O. (2005). “La formación en estrés para la prevención del síndrome de *burnout* en el currículo de formación inicial de los maestros”. *Revista Interuniversitaria del Profesorado*, 19(1), 197–220.
- SALANOVA, M., MARTÍNEZ, I.M., BRESÓ, E., LLORENS, S. & GRAU, R. (2005). “Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico”. *Anales de psicología*, 21(1), 170–180.

- SOLA, J., ÁLVAREZ, J.D., BLANCO, S., SILVA, J., PÉREZ, D. & GARCÍA, V. (2009). “Material convencional frente a material autoconstruido en el área de Educación Física en los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria”. *Revista Digital* <http://www.efdeportes.com/>, 135 [última consulta, 3/1/2010].
- TABERNERO, B. & MÁRQUEZ, S. (2003). “Estudio del aula de Educación Física: análisis de los recursos materiales propios del área”. *Apunts, EF y Dep*, 72, 49–54.
- WERNER, F. & SIMMONS, R. (1990). *Homemade play equipment*. American Alliance for Health, Physical Education Recreation and Dance, Reston, VA.



## La interacción escuela-familia: algunas claves para repensar la formación del profesorado de Educación Infantil

M. Luisa MIR POZO

Verónica FERNÁNDEZ PERELLÓ

Silvia LLOMPART LLOMPART

M. del Mar OLIVER TORRES

M. Isabel SOLER SIMONET

Albert RIQUELME COSTA

Correspondencia:

M<sup>a</sup> Luisa Mir Pozo

Correo electrónico:  
marisa-mir@uib.es

Teléfono:  
+34 971 17 33 94

Dirección postal:  
Universitat de les Illes Balears  
Departamento Pedagogía Aplicada y  
Psicología de la Educación  
Grupo de investigación de Educación  
Infantil (GIPI)  
Crtra. de Valldemosa, km.7,5  
07.122 – Palma de Mallorca  
(Balears)

Recibido: 13/12/2011  
Aceptado: 12/05/2012

### RESUMEN

En el estudio que presentamos identificamos las estrategias relacionales que se utilizan con las familias en escuelas infantiles de 0–3 años de las Islas Baleares y esbozamos algunas orientaciones que puedan ayudar a mejorar la participación comunitaria y la formación del profesorado de educación infantil.

Los contextos de la familia y la escuela comparten la socialización de los niños y las niñas desde edades cada vez más tempranas. La corresponsabilidad educativa exige la creación de espacios compartidos para la construcción de una relación que facilite la inclusión del ámbito familiar en la institución educativa para favorecer el desarrollo y el aprendizaje infantil.

**PALABRAS CLAVE:** *Escuela-Familia, Educación infantil, Formación profesorado, Estrategias relacionales.*

## School Family Interaction: Some Keys to Rethink the Teacher Training for Early Childhood Education

### ABSTRACT

In the present study identified the interaction strategies used with families in school children 0–3 years of the Balearic Islands and outline some guidelines that can help improve community participation and training of kindergarten teachers.

The contexts of the family and the school share the socialization of children from an increasingly early age. The educational responsibility requires the creation of shared spaces to build a relationship that facilitates the inclusion of family in the school to promote child development and learning.

**KEY WORDS:** *School–Family, Early childhood education, Teacher training, Interaction strategies.*

## 1. Introducción

Las relaciones entre la escuela y la comunidad son contempladas actualmente como un factor de gran importancia. La educación empieza en la familia y se prolonga en la escuela, y una buena educación exige el conocimiento del medio en el que viven los alumnos, así como la participación de los padres en la vida escolar, de manera que la familia sienta como propia la escuela. La escuela complementa hoy a la familia como ayer lo hacía la pequeña comunidad del entorno. La escolarización comprende, además de la enseñanza, el apoyo a la crianza y otras funciones.

En opinión de Fernández Enguita (2007) y desde una perspectiva sociológica las potentes transformaciones de la sociedad actual también obligan a la escuela a cambiar su manera de relacionarse trabajando en redes de cooperación, en las que cada uno pueda realizar sus propios fines sin mermar los del otro, y en las que los proyectos educativos sean capaces de materializar, al menos una parte de su contenido. Sin duda el cambio social conlleva también una transformación en la institución escolar donde el educador debe jugar un papel de agente activador del proyecto educativo a cuyo alrededor se encuentran individuos, grupos y organizaciones, con las cuales pueda cooperar en el núcleo movilizador de una red, como actor de una escuela–red en consonancia con la mirada ecológica de Bronfenbrenner (1987). Por tanto, como en otros ámbitos de la sociedad, en el mundo de la educación cada vez se contempla con más interés la idea del trabajo en red y la puesta en marcha de prácticas y proyectos capaces de movilizar la cooperación entre los centros de enseñanza y otros agentes presentes en su entorno como los servicios sociales, educativos y de salud (DABAS, 1998; ELORZA & RUBIO, 1999; ANTÓN, 2003; FERRER & RIERA, 2003A, 2003B, 2004; DE FEBRER, 2005; ARNAIZ, 2006; FERRER, MIR & RIERA, 2008; HERNÁNDEZ, OLIVER & RIBAS, 2009; LAAROUSSI–ELKATI, 2009; MIR & FERNÁNDEZ, 2009; GALMÉS, 2009).

Es evidente que las escuelas no están libres de cambio en una sociedad en la que se están produciendo tantos acontecimientos (DOWLING & OSBORNE, 1996) y desde la perspectiva de la psicología educativa se trata de crear las mejores condiciones para las tareas de aprendizaje a llevar a cabo. Dowling plantea un sistema abierto, tendente al cambio, dispuesto a tener en cuenta alternativas, con límites fácilmente reconocibles, no demasiado rígidos, y una organización que permita las influencias externas sin que el equipo educativo las experimente como una amenaza sobre su propia integridad. Esta postura acepta percepciones diferentes como válidas, una perspectiva sistémica en definitiva. De ahí, en opinión de Blasi (2006), la pertinencia del proyecto educativo para promover la construcción de vínculos entre las familias y los profesionales.

A nuestro modo de ver y de acuerdo con la línea que apunta Fernández Enguita (2007) uno de los papeles reservados al proyecto educativo de centro (PEC) es el de vincular el contenido a las características específicas del entorno de cada centro. La consideración del entorno, las oportunidades y los recursos que éste ofrece, la referencia intencional a los equipamientos sociales disponibles en la zona, las instituciones públicas presentes, las actividades de la asociación de padres y madres de alumnos, y otras organizaciones potencialmente disponibles para cooperar con el centro, etc., representan la voluntad de un centro de conocer su entorno, tanto en términos de necesidades como de oportunidades, y de constituirse en el nodo animador de la educación global de sus alumnos, cooperando para ello con las familias y con la comunidad local a la vez que con otras fuentes de recursos.

Entendemos que para adaptarse a las nuevas necesidades de la sociedad, la escuela debe abrir sus puertas y contar con la participación y la ayuda de las familias convirtiéndose en una forma de apoyo social a las prácticas educativas familiares, en una comunidad de aprendizaje. Es así como la participación de los padres en el planteamiento educativo de un centro de educación infantil representa una garantía de eficacia de la acción educativa. Y en la educación de los más pequeños es uno de los criterios más claros de calidad debido a la especificidad de los aprendizajes antes de los seis años, a la necesidad de completar la acción educativa sobre el niño y al impacto de los programas compensatorios (PALACIOS & PANIAGUA, 1992; RODRIGO & PALACIOS, 1998; TOVÍAS, 2005).

Dan buena cuenta de ello en nuestro país algunos proyectos educativos muy interesantes inspirados en el enfoque educativo de las Escuelas Infantiles Municipales de Reggio Emilia (MALAGUZZI, 2001) y de Módena (BORGHI, 1996) que contemplan el diálogo y la participación democrática de las familias y de la comunidad social y cultural activando procesos de presencia y visibilidad de sus escuelas. Nos referimos por ejemplo a las experiencias catalanas de la cooperativa de Piccolo Mondo, del CP El Martinet, el CP Ntra.Sra.de Gracia en Málaga, diversos proyectos de escuelas infantiles públicas municipales de Pamplona y de otras localidades navarras (HOYUELOS, 2003; 2009), los proyectos inspirados en las comunidades de aprendizaje del CP Joan Miró y del CP Es Pont en Mallorca, y en Menorca, una amplia, variada y descentralizada red de encuentros de las familias que se ha convertido en contextos de crecimiento de las competencias parentales (ARNAIZ & MARTÍ, 2007).

*“La educación infantil tiene tres actores: niños y niñas, familias y profesionales de la educación... La práctica en la educación infantil no se puede realizar al margen de la familia. Por ello, la educación infantil debe ser una forma de apoyo social para la mejora de las prácticas educativas familiares, teniendo en cuenta que por sí misma no elimina las diferencias socioculturales..., si bien ayuda a ello”* (VILA, 2000: 1). La escuela es, para la mayoría, el primer lugar de aproximación a la diversidad existente y creciente en la sociedad global. En ella el niño convive de forma sistemática con alumnos de otros orígenes, razas, culturas, clases y capacidades.

El papel creciente de la escuela frente a la familia y la comunidad y la perentoriedad de las demandas dirigidas a aquella representan, a nuestro modo de ver, otro aspecto de la socialización de la vida. Las relaciones familia y escuela son complejas. Mucha es la bibliografía especializada dentro y fuera de nuestro país (ARNAIZ, 1999; BUSQUETS, 2000; CAPELLADES & TORRENTS, 1996; CASALE & RUS, 2003; ESCAYOLA, 1994; GARRETA & LLEVOT, 2007; HARGREAVES, 2000; MARTÍNEZ & FUSTER, 1995) que señala que se trata de mundos con experiencias vitales, ritmos, expectativas, tipos de organización y experiencias de socialización diferentes, pero interdependientes y complementarias. Para los niños poder procesar estos dos mundos y vivirlos de forma positiva es esencial para garantizar la seguridad emocional en la construcción de su propia identidad personal y social (ARNAIZ, 2001). De ahí la necesidad crear contextos de colaboración (MIR, BATLE & HERNÁNDEZ, 2009) y de idear estrategias sensibles que incluyan y potencien el apoyo de la comunidad y refuercen su capacidad para cuidar y educar a sus niños (MORENO & CUBERO, 1990; ABEYÁ, 2005).

Familia y escuela son los dos contextos más influyentes en el desarrollo de la pequeña infancia, por ello es fundamental llevar a cabo una relación basada en la confianza, cordialidad y complementariedad. Ambos contextos pretenden favorecer el desarrollo integral y natural de los más pequeños, de aquí la importancia de trazar una línea educativa clara y coherente que siga el mismo camino. Tal y como apunta Sainz de Vicuña (2009) los variados modos de comunicación con las familias contribuyen a crear una relación basada en la confianza mutua y en el respeto. Y puesto que los contextos de la familia y la escuela comparten la socialización de los niños y las niñas desde edades cada vez más tempranas, la corresponsabilidad educativa exige la creación de espacios compartidos para la construcción de una relación que facilite la inclusión del ámbito familiar en la institución educativa para favorecer el desarrollo y el aprendizaje infantil como bien señalan Jubete (1993), Mañani & Sánchez (1997). El tejido, concepto introducido por Vila (2000), Vila & Casares (2009), intenta definir como, todo lo que va viviendo el niño en los diferentes contextos, influye directamente en su desarrollo, va creando un tejido de aprendizajes individuales, de crecimiento personal y de conocimiento sobre el entorno que le rodea.

Hoyuelos (2009), profundizando en las ideas de Malaguzzi, Rinaldi & Spaggiari, reafirma en diversos artículos y publicaciones la importancia de la participación de las familias en la escuela infantil. Su filosofía entiende la participación de la familia como un aspecto necesario e indiscutible para conseguir seguridad emocional en los más pequeños, ello les ayuda en la construcción de su propia identidad personal y social. Según estos autores se puede hablar de educación siempre y cuando exista un proyecto compartido familia-escuela.

La relación escuela-familia va más allá del simple contacto en entradas y salidas e intercambio de información, intervienen muchos otros conceptos como son la comunicación y la participación (MORÓN, 2005). La participación es, en esencia, algo fundamental y estructural, no puede ser ni accesorio ni opcional. Hoyuelos (1999) es partidario de que cualquier idea, proceso actuación práctica que se desee elevar a la categoría de educativo debe ser inmediatamente puesto en diálogo y discusión con las familias y los ciudadanos, se trata según este autor del punto de partida de la actitud educativa.

La educación infantil dispone de referentes psicopedagógicos y principios suficientemente avalados por instituciones de prestigio internacional como la Comunidad Europea (1996; 2004),

OMEP, UNICEF, ONU, UNESCO, la Fundación Van Leer (1984) que sugieren en sus informes que el contexto educativo y de aprendizaje refleje y valore la familia, el hogar, la lengua, el patrimonio multicultural, las creencias, la religión, el género y la atención socioeducativa (AA.VV., 2008). Autores como Moss, (2003; 2004), Balaguer & Mestres (1991) y Zabalza (1996) entre otros, dan buena cuenta de múltiples indicadores de calidad.

Como se puede constatar, actualmente resulta inconcebible la cualificación de los servicios educativos al margen de la familia, sin su acción y su participación. El conocimiento de sus parámetros culturales es el punto de partida de cualquier proyecto educativo, que no asistencial o de mera guarda y custodia (HOYUELOS 2003; 2006; 2006B). Los centros de educación infantil y las familias intentan crear canales de comunicación y espacios de interacción, puentes donde encontrarse, sostenerse mutuamente, escucharse y valorar la tarea educativa en un entramado de realidades diversas, desiguales y complejas. Tener en cuenta la pluralidad cultural, aceptarla como riqueza educativa genera múltiples relaciones, nuevos diálogos que permiten explicar las propuestas de la escuela respetando el funcionamiento familiar, las *entretelas de la cotidianidad* (DÍEZ, 2009; SOTO & TOVIAS, 2001; SÁNCHEZ, 2002) intentando comprender sus dificultades. De lo cual se desprende que la escuela infantil es observatorio privilegiado de las desigualdades que tiene un enorme potencial educativo de acuerdo con López (2007).

Así pues queremos destacar que toda esta transformación cultural ha supuesto un cambio en la comprensión de la infancia y en la transcendencia de la educación de los primeros años, que se traduce en un consenso social sobre la necesidad de que las familias dispongan de diversos servicios y recursos para la educación de los niños. Si la familia es un pilar básico en la educación infantil y la relación escuela-familia es un factor a tener en cuenta para determinar la calidad de los centros educativos, un indicador de peso dentro del abanico de aspectos a valorar, interesa contemplar un proyecto que los involucre directamente. De aquí la importancia de tenerlo en cuenta en los objetivos como centro educativo, como educadoras, como comunidad educativa y en nuestro caso como equipo de investigación para promover la innovación y mejora educativa.

Nos mostramos partidarios de construir un proyecto común a partir de aportaciones diversas porque sentirse partícipes de él creemos que es una buena meta para mejorar las relaciones interculturales. Proyectos que faciliten la comunicación, el intercambio de diferentes puntos de vista, el conocimiento mutuo, la colaboración, la generación de confianza, proyectos que articulen semejanzas y diferencias como una riqueza para todos. Proyectos que puedan materializarse en forma de talleres, tertulias, intercambios, ayuda mutua en idiomas y nuevas tecnologías con el fin de propiciar el encuentro y la convivencia entre familias y proporcionarles elementos de conocimiento sobre temáticas diversas que puedan dar respuestas a necesidades concretas y potenciando iniciativas y relaciones de la escuela con su entorno y con la comunidad donde se ubica. Formas de entender la crianza, los vínculos saludables en el ámbito escolar y educativo, la esencia de los niños pequeños, y la deseable posición implicada y responsable que debería de tener la sociedad entera con respecto a su cuidado (DÍEZ, 2011).

El desafío consiste en integrar las diversas demandas y los aportes culturales en la cada vez más compleja sociedad en que vivimos, valorando el bagaje de las familias en una institución escolar democrática culturalmente que de forma organizada sepa orientar educativamente (LACASA, 1997) dando respuesta a las necesidades de los padres, los niños y los profesionales. Nuevas estrategias, recursos y servicios que faciliten la comunicación de la comunidad educativa y contribuyan a traspasar las barreras culturales (TOVIAS, 2005). De hecho, una escuela integradora e inclusiva no puede olvidar que un ingrediente fundamental para posibilitar la inclusión es que las familias dispongan de la información necesaria sobre la institución escolar que les acoge (SOTO & TOVIAS, 2001).

Una vez planteado conceptualmente el tema que nos ocupa y definida nuestra posición, el estudio que presentamos a continuación se realizó con el objetivo de aproximarnos a la realidad de la comunidad balear en la línea de los trabajos iniciados en nuestra universidad (MIR & RIERA, 2004). El contacto con un colectivo de educadoras de las cuatro islas nos facilitó la ocasión de investigar la temática objeto de estudio para conocer puntualmente su experiencia profesional, el entorno educativo y la red de relaciones que establecían, así como las estrategias, recursos y servicios empleados. Pensamos que conocer y contrastar los sistemas de apoyo a las familias aporta elementos de reflexión sobre el vínculo familia-escuela y sobre la importancia de trazar una línea educativa clara y coherente, e invita a repensar las prácticas educativas desde la perspectiva de la diversidad cultural y la cultura participativa.



## 2. Método

### 2.1 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El estudio que llevamos a cabo se desarrolló en el marco de un proceso formativo con educadoras de 0-3 años, consecuencia de la regulación del sector llevada a cabo por el gobierno balear *Plan de Primera Infancia* a través del decreto 131/2008, de 28 de noviembre de 2008 por el cual se establecía y regulaba la red de escuelas infantiles públicas y los servicios educativos de la primera infancia de la Comunidad Autónoma de las Islas Baleares y se creaba el Instituto para la Educación de la Primera Infancia.

El objetivo general de la Consejería de Educación y Cultura fue promover una oferta de plazas en este nivel educativo facilitando la titulación de maestros de educación infantil, y mejorar la calidad de la atención a la infancia (ARNAIZ, 2009; PEÑALVER, 2009). Para ello se ofrecía una formación de media duración a fin de habilitar laboralmente a las educadoras con una titulación insuficiente para desarrollar el trabajo de maestras en el ciclo 0-3. La comunidad autónoma balear planteó la formación al Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la Universitat de las Islas Baleares. Con la publicación de la resolución en el BOIB (num.31, del 04-03-2008) se inició el proceso legislativo para cubrir los requisitos mínimos de la etapa 0-3, en nuestro caso a aquéllos que afectaban a la formación y titulación, insuficiente de sus trabajadoras.

Fue durante el desarrollo de estas dos convocatorias cuando llevamos a cabo este estudio sobre la comunicación escuela-familia en el primer ciclo de infantil.

### 2.2 LA MUESTRA

Los requisitos de acceso al curso en relación al perfil de las candidatas debía contemplar las siguientes condiciones:

- a) Tener la titulación de técnicos de grado superior en educación infantil (o equivalentes), maestros sin la especialidad de educación infantil o licenciados/as en psicología, pedagogía o psicopedagogía;
- b) Haber trabajado un mínimo de 4 años en la etapa de educación infantil 0-3;
- c) Haber cursado un mínimo de 30 horas de formación permanente en los últimos 6 años.

Para el curso 2008-09 se aprobaron un total de 200 plazas repartidas en las cuatro islas: 120 en Mallorca (40 plazas en Palma, 40 plazas en Inca y 40 plazas en Manacor) 40 en Menorca y 40 en Ibiza-Formentera. Y para el curso 2009-10 se aprobaron 80 plazas más repartidas en 2 grupos en Palma ya que las necesidades de las demás islas habían quedado cubiertas el año anterior.

El perfil de los centros educativos de las educadoras abarcaba tanto a los de titularidad pública como privada.

La encuesta se repartió a un total de 280 profesionales y se recogieron 160, tamaño considerado suficientemente significativo para la población de referencia.

### 2.3 EL INSTRUMENTO

Para analizar la cooperación entre las familias y los centros optamos por comenzar en esta fase del estudio por un registro que nos proporcionara una aproximación a la realidad de las escuelas del primer ciclo de educación infantil para identificar el 'modus operandi' de uno de los agentes implicados, las educadoras.

El instrumento seleccionado para la recogida de información a fin de analizar las actuaciones de los equipos educativos y su relación con las familias usuarias de las escuelas infantiles fue el cuestionario. Para su confección se seleccionaron los tópicos de actuación de las educadoras de este nivel a partir de la consulta de bibliografía especializada (MARTÍNEZ GONZÁLEZ, 1995; 1997) y de las consultas con especialistas para asegurar la inclusión de todas las facetas del concepto. Tres expertos en este ámbito revisaron el instrumento resultante y concluyeron que los elementos eran relevantes, por lo tanto se estimó que la validez aparente era aceptable. También se sometió el cuestionario a pruebas preliminares con educadoras del sector para asegurar su comprensión y cumplimentación.

Este cuestionario contiene nueve formulaciones en torno a las siguientes categorías: los recursos y/o servicios ofertados desde el propio centro a las familias, el modelo de actuación en los momentos de las entradas y salidas del centro, los procesos de comunicación diaria con las familias sobre las

cuestiones cotidianas, la participación y implicación de las familias en diferentes tipos de celebraciones, el conocimiento de la oferta municipal para familias con hijos menores, la opinión de las educadoras sobre las orientaciones de organización y funcionamiento de los centros 1er. ciclo, el tratamiento del período de adaptación, el protocolo de actuación con los alumnos de incorporación tardía. En total veinticuatro ítems.

Unas preguntas requieren respuesta múltiple con un ítem abierto a alternativas no contempladas, otras son de respuesta totalmente abierta, otras consisten en señalar su apreciación en una escala estimativa, otras son cerradas y requieren ampliar la opción elegida.

#### 2.4 EL PROCEDIMIENTO

Una vez confeccionado y validado el instrumento titulado *Cuestionario sobre la relación que mantiene la 'escoleta' donde trabajas con las familias de vuestro alumnado* fue presentado en horas presenciales del curso para proporcionar información sobre el objetivo de la consulta y sus características.

El sistema de distribución y recogida de las encuestas fue en mano y corrió a cargo del profesorado del curso. Las personas que completaron el cuestionario lo hicieron de forma voluntaria y anónima a fin de asegurar la sinceridad de las respuestas y se les garantizó la confidencialidad de sus respuestas.

Una vez recogidas las encuestas se procedió al vaciado y entrada de la información resultante en una base de datos (SPSS). El análisis de los resultados obtenidos que presentamos en este trabajo se ha basado en la metodología cuantitativa y los estadísticos básicos utilizados han sido frecuencias y porcentajes.

### 3. Análisis de los resultados

A continuación mostramos los resultados obtenidos en torno a los recursos y servicios ofertados por los centros y los procesos de comunicación diaria en los siguientes diagramas y los describimos mediante el análisis estadístico que comentamos a continuación.

Formulación de la pregunta A y resultados Fig.1:

*Señala los siguientes recursos y/o servicios que ofrecéis o trabajáis con las familias.*

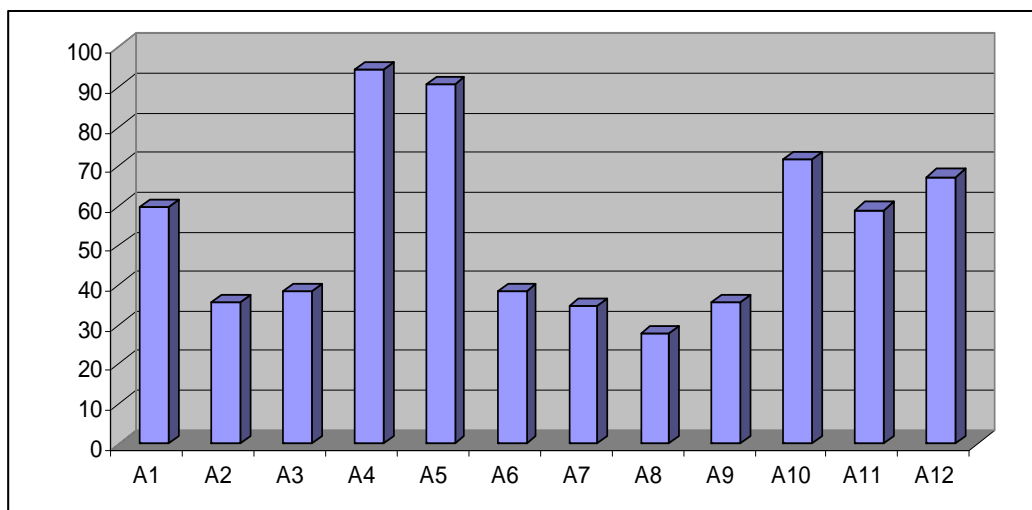


FIG.1 Pregunta A

*Opciones de respuesta:*

- A1. Folletos publicitarios y/o informativos sobre el centro
- A2. Reuniones informativas sobre el centro antes de empezar las preinscripciones (mayo)
- A3. Jornadas de puertas abiertas
- A4. Reuniones informativas sobre el curso (septiembre)

A5. Entrevistas

A6. Charlas formativas (sobre la adaptación, el desarrollo psicomotriz, los lenguajes, el chupete, los piojos, el pañal, el vínculo afectivo, la alimentación, la higiene...)

A7. Talleres (masaje infantil, etc.)

A8. Espacios familiares (espacios de encuentro organizados periódicamente entre las familias y profesionales de la educación con el objetivo de compartir experiencias, sentimientos, angustias, actividades, juegos...)

A9. Caja de los tesoros (y/o otras actividades de intercambio entre el centro y la familia con objetos significativos para el niño)

A10. Álbum de familia (y/o otras actividades de intercambio entre el centro y la familia con imágenes identificables por el niño)

A11. Actividades donde las familias participen en el aula

A12. Actividades donde las familias participen en el centro

Destacan los porcentajes más altos alcanzados por las *reuniones informativas sobre el curso* (94.3%) y las *entrevistas* (90.6%) como los recursos más utilizados por las educadoras para relacionarse con las familias. Y los porcentajes más bajos obtenidos por los *espacios familiares* (27.7%), los *talleres* (34.6%) y la *caja de los tesoros y/o otras actividades de intercambio* entre el centro y la familia con objetos significativos para el niño (35.8%). Asimismo vale la pena destacar los recursos *bastante* utilizados como el *álbum de familia* y/o otras actividades de intercambio entre el centro y la familia con imágenes identificables por el niño (71.7%), y *las actividades* en que las familias participan en el centro (67.3%), *los folletos* publicitarios y/o informativos sobre el centro (59.7%), y *las actividades* en que las familias participan en el aula (59.1%).

Las reuniones, seguido de las entrevistas se convierten en uno de los recursos más utilizados por los centros para comunicar con las familias y que favorecen su participación. A principio de curso están orientadas a facilitar información tanto sobre los aspectos normativos como pedagógicos que necesitan las familias para entender el funcionamiento del entorno social y escolar. Nos parece que se trata de unos momentos clave en la acogida de las familias y que son esenciales para asegurar el desarrollo de una buena relación con ellas. Y es evidente que para las familias procedentes de otros entornos socioculturales esta cuestión resulta aún más prioritaria. Son momentos de acogida que conviene cuidar muy especialmente porque se prestan a dar prioridad al contacto humano interpersonal y en los que es oportuno manifestar las expectativas mutuas así como subrayar la importancia de la asistencia e implicación familiar. Conviene asegurar la recepción de la convocatoria a través de canales diversos, tener en cuenta las dificultades idiomáticas, la disponibilidad de las familias para asistir en la franja horaria de la convocatoria y contemplar fórmulas alternativas.

Otros intercambios que se van abriendo camino y suponen una contextualización muy importante ligada a temas de la identidad personal y social son *los álbumes de familia* con cantidad de imágenes que facilitan la comunicación más allá de los códigos lingüísticos y que conectan con importantes aspectos emocionales.

El recurso de las *actividades* invita a las familias a participar en el centro facilitando encuentros y comprensión de tareas conjuntas. Es interesante impulsar la participación de las familias de diferentes procedencias en las actividades de centro y de clase incorporando sus saberes. Entendemos que la incorporación de los conocimientos y experiencias que aportan las familias es una importante fuente de enriquecimiento si se incorporan como un elemento esencial del currículum. Para ello hay que poder compartirlos, creer en su valor y en la posibilidad de dar palabra a los padres para que puedan enseñarlos como muy bien señalan Soto & Tovías (2001).

Estimamos que las puntuaciones más bajas, la de los *espacios familiares* y los *talleres* pueda ser debido a que se trata de una opción menos conocida debido a su introducción más reciente, a la baja promoción de actividades fuera del horario escolar dirigidas a la participación de las familias con hijos no escolarizados, o a la escasa preparación de los/as profesionales de los mismos centros para desarrollar actividades y talleres de este tipo. Sin embargo, cada vez tienen más aceptación entre las familias como lugares de encuentro que dan respuesta a sus necesidades y con nuevos planteamientos que utilizan a otros padres como paraprofesionales. Un espacio pensado y creado para las familias con el apoyo de profesionales de la educación infantil, al que acuden los padres para recibir información y

compartir la experiencia de la paternidad, y donde los hijos disponen de un lugar estimulante para jugar.

Formulación de la pregunta C y resultados Fig.2:

*¿Qué tipo de procesos de comunicación tenéis diariamente con las familias sobre cuestiones cotidianas como alimentación, higiene, salud?*

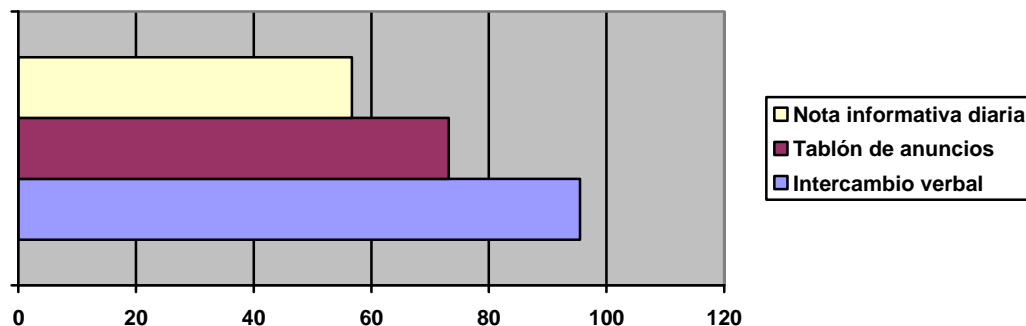


FIG.2 Pregunta C

*Opciones de respuesta:*

C1. Intercambio verbal de información a las entradas y las salidas

C2. Tablón de anuncios y plafones

C3. Entrega diaria de notas informativas (diario o agenda familiar-escolar)

Los procesos de comunicación diaria más frecuentes son los *intercambios verbales* de información a las entradas y las salidas (95.5%) y bastante habituales los *tablones de anuncios* (73.2%) y la entrega diaria de *notas informativas, diario o agenda familiar-escolar* (56.7%).

En educación infantil los contactos informales o encuentros no estructurados están generalizados puesto que en la mayoría de los centros las familias acceden directamente al aula para recoger o llevar a sus hijos, y las educadoras aprovechan esos momentos deliberadamente para contactar con las familias de forma distendida generando un clima de confianza. Son ocasiones óptimas para mostrarse receptivas a las necesidades y percepciones de las familias. A estas edades tempranas los contactos diarios en los momentos de las llegadas y salidas se hacen imprescindibles y tienen un valor considerable en el ámbito de la colaboración. Ayudan a dar y obtener información relevante sobre temas cotidianos puntuales relacionados con la alimentación, el descanso, la salud, el intercambio de anécdotas... Por el contrario esta vía de comunicación se enfrenta con algunas dificultades como la coincidencia de varios padres en el mismo momento hace que la atención de las educadoras esté compartida y reste privacidad para tratar ciertas cuestiones. El tiempo es limitado, y en algunos casos debido a la casuística de la conciliación laboral y familiar son otras personas distintas las encargadas de responsabilizarse de los pequeños como es el caso de los abuelos (OLIVER, RIQUELME & LLOMPART, 2009). Y también es posible que en ocasiones sean recibidos o despedidos por una persona distinta a la tutora, de ahí la pertinencia de diversificar momentos y estrategias.

A diferencia de los contactos diarios, los tablones de anuncios y los plafones o pósters son un medio de comunicación visual muy utilizados en educación infantil que no requieren la presencia física de la educadora. Facilitan informaciones puntuales o exigencias organizativas a las familias que tienen acceso libre tanto individual como colectivamente permitiéndoles compartir confidencias con otras familias. Los plafones son un tipo de documentación ilustrativa del tipo de actividades que se llevan a cabo. Utilizan imágenes, anotaciones y producciones que surgen de los niños y también de las propias familias dando visibilidad a la tarea educativa. La calidad estética de estas imágenes y los significados otorgados ponen de manifiesto las preconcepciones y estereotipos sobre la infancia, proporcionando interesantes elementos de reflexión (RIERA & GODALL, 1998; BONÁS, 2005).

La modalidad de la entrega diaria de notas informativas, diario, agenda de ida y vuelta o el cuaderno viajero es otro medio de comunicación en el que diariamente los padres anotan los detalles de casa y la tutora los detalles del centro, así como cualquier otra observación que se quiera hacer. Transitando entre la rutina y la creatividad, se ha convertido en una herramienta de participación útil y

válida como modo de intercambio con y entre las familias. Un recurso interactivo personalizado que entendemos que requiere disponer de un tiempo que la educadora debe compatibilizar con la atención a los niños, de ahí que su utilización sea más restringida.

#### 4. Conclusiones

Estos datos permiten constatar una baja conciencia por parte de los profesionales de este ciclo sobre la importancia determinante en el desarrollo de sus alumnos del hecho de llevar a cabo un trabajo conjunto, una educación complementaria. En este sentido creemos que es necesario trabajar los procesos de concienciación y reflexión de las educadoras, y estrategias de información, participación y comunicación a partir de las cuales potenciar dicha relación. Se constata que cada vez hay más educadoras que utilizan estrategias relacionales, pero todavía las hay que están lejos del equilibrio, respeto, confianza y capacitación mutua (ANTÓN, 2007). Quisiéramos añadir que resulta interesante comprobar cómo –pese a una evidente evolución en la Educación Infantil– algunos temas siguen planteándose reiteradamente como se desprende de la perspectiva comparada presentada por Sanchidrián & Ruiz (2010).

La propuesta de acciones positivas viene determinada y fundamentada por el resultado de la diagnosis general que estamos llevando a cabo en esta fase de nuestro estudio. La constatación de que en el proyecto educativo de las escuelas infantiles no hay una cultura colaborativa de cooperación plena con las familias y apertura a la comunidad nos hace plantear una serie de acciones encaminadas a conseguir la mejora de este objetivo.

Construir un proyecto común sensible y abierto a las diversas realidades que circundan a las familias y que tenga en cuenta sus aportaciones como un recurso. Donde tengan cabida las diversas realidades que conforman el contexto familiar y entorno cercano del centro de educación infantil. Como bien dice Arnaiz (1999) no hay que usar a las familias como mano de obra barata sino como colaboradores y participantes activos en la educación y desarrollo de sus propios hijos. Concebir espacios donde las familias y los profesionales puedan comunicar y analizar las propias necesidades.

Compartir con ellas un criterio educativo común orientado a conocer mejor a sus hijos para ofrecerles una respuesta educativa coherente y adecuada a sus necesidades, ofreciéndoles las mejores oportunidades para ayudarlos en un desarrollo.

Disponer de un proyecto que dé a conocer la función educativa de la escuela y ofrezca modelos de relación e intervención con los niños y niñas. Para ello es preciso superar el concepto de la mera guarda y custodia, profesionalizar este primer ciclo, regularlo mediante decretos y normativas, encontrar un modelo de gestión y organización adecuadas a las características de este ciclo, y documentar las actividades y trabajos realizados haciéndolos visibles a la comunidad a partir de las ideas, los valores, la filosofía del proyecto educativo.

Elaborar un plan de acogida que incluya el período de adaptación, la llegada de los nuevos en cualquier momento del año, la evaluación de necesidades, la transición de un ciclo a otro...

Crear espacios compartidos que expresen los contextos culturales de los niños y las niñas, donde las familias puedan comunicarse, encontrando las puertas abiertas para expresar sus ideas, incertidumbres, angustias, dudas... consiguiendo así no solo favorecer el desarrollo de sus hijos sino algo tan necesario en la sociedad actual, la orientación familiar, el apoyo a las pautas de crianza para que no se sientan solas y desprotegidas.

Utilizar estrategias relacionadas con las habilidades sociales y comunicativas guiadas por valores que orienten el proyecto de intervención, como por ejemplo:

La generación de confianza, la escucha atenta, el intercambio de diferentes puntos de vista, el conocimiento mutuo, la colaboración, el respeto, la aceptación, la implicación, la tolerancia, el contacto social directo, el trabajo conjunto, la comunicación periódica, sistemática y positiva, el establecer canales de comunicación y colaboración diversificados con y entre las familias, comunicar qué se hace con sus hijos, por qué se hace, las dificultades y los logros que los educadores encuentran en su quehacer cotidiano y la necesidad de obtener su colaboración, estimular la expresión de las inquietudes y éxitos educativos de las propias familias, el facilitar información tanto sobre aspectos normativos como pedagógicos, la incorporación del saber de las familias, el fomentar la intervención de las familias en los órganos de participación social, aceptar sugerencias, ...

Estas estrategias que pensamos que pueden mejorar el binomio escuela–familia en la línea de Soto & Tovías (2001) creemos que deben ser complementadas mediante la formación del profesorado en la dinamización de las relaciones familia–centro escolar con una mirada intercultural (TOVIÁS, 2005). La formación de los educadores (MARTÍNEZ *ET AL.*, 2000) exige el conocimiento de los elementos sociológicos implicados en la fenomenología familiar contemporánea, sus implicaciones educativas, y un profundo análisis de las relaciones familia–escuela (VAN LEER, 1984). Asimismo, la presencia de metodologías de investigación, intervención y comunicación con las familias (incluyendo la utilización de nuevas tecnologías) forman parte de los componentes irrenunciables del currículum de formación del profesorado (GALLEGO, 2008).

Proponemos estrategias de práctica reflexiva en la formación de los maestros de educación infantil en la línea de Comas, Lorenzo & Piqué (2010) porque pensamos que es necesaria una formación del profesorado que contribuya a que los profesores y las profesoras sientan la necesidad de ser críticos en sus acciones y reflexiones para generar una práctica comprometida con la transformación y mejora social. Una toma de conciencia de los particulares valores en los que han sido socializados tanto en su vida personal como profesional según Sánchez Blanco (1997).

La competencia en investigación–acción como estrategia metodológica fundamental (MARTÍNEZ, 1997), la reflexión sobre las coordenadas socio–culturales de las familias, sus posibilidades y límites, la traducción de todo ello a un fundamentado programa de actuación, y el conocimiento y control de los canales y procesos comunicativos pensamos que ha de configurar el perfil del profesional y favorecer la práctica reflexiva en las escuelas infantiles (BORGHI, 2010), así como el uso de instrumentos útiles para la evaluación y la reflexión colectiva como el que proponen Bondioli & Nigito (2011).

Finalmente nos mostramos partidarios de la creación de políticas de atención a la primera infancia y de soporte a las familias porque el compromiso, la decisión y el apoyo público de las administraciones locales es fundamental para la implementación de las redes comunitarias, su seguimiento y evaluación.

## Referencias bibliográficas

- AA.VV. (2008). “Los derechos de la infancia (0–6 años): Atención socioeducativa”. *Rev. Educación*, 347 (monográfico).
- ABEYÁ, E. (2005). “Mejor todos juntos, familia y escuela”. *Revista In-fàn-ci-a*, 92, 28–32.
- ANTÓN, M. (2003). *Serveis d'atenció a la infància de 0 a 6 anys. El cas de la ciutat de l'Hospitalet*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- ANTÓN, M. (coord.) (2007). *Planificar la etapa 0 a 6 años. Compromiso de sus agentes y práctica cotidiana*. Barcelona: Graó.
- ARNAIZ, V. (1999). “Los padres en la escuela infantil ¿Clientes o cooperadores?” *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 35–39.
- ARNAIZ, V. (2001). “La seguridad emocional en la educación infantil”. En M. ANTÓN & B. MOLL (coord.) *Educación infantil. Orientaciones y Recursos (0–6 anys)*. Barcelona: CISS–Praxis.
- ARNAIZ, V. (2006). “L'adaptació dels infants i les seves famílies a les escoles de Menorca”. En M. MARCH (dir.), *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. Fundació Guillem Cifre Colonya, 432–444. (Consultado 9/12/2010, <http://www.uib.es/depart/dpde/Anuari2006.pdf>).
- ARNAIZ, V. (2009). “Plan para la Educación de la Primera Infancia. Algo más que escolarizar”. *Rev. Participación Educativa*, 12, 155–162.
- ARNAIZ, V. & MARTÍ J.M. (2007). “Escoles de Menorca. Què ho ha fet i ho fa possible?” *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. Fundació G.Cifre Colonya. (Consultado 9/12/2010, <http://www.uib.es/depart/dpde/anuari07.pdf>).
- BALAGUER, I. & MESTRES, J. (1991). *Calidad en los servicios para la infancia*. Red de atención a la Infancia. Comunidad Europea.
- BALLESTEROS, M.A. (1995). “Necesidad de la participación de la familia en la escuela”. En V. LLORENT *Familia, Comunicación y Educación*. Sevilla: Kronos.

- BLASI, M. (2006). “La construcción del proyecto educativo: vínculos entre familias y profesionales”. *In-fàn-ci-a*, 100, 10–13.
- BONÁS, M. (2005). “La documentació. Afinant mirades encuriosides”. Ponencia Trobada Xarxa Territorial d'Educació Infantil de Catalunya (resum de M.Guzmán) <http://www.xarxa06.org>.
- BONDIOLI, A. & NIGITO, G. (2011). *Tiempos, espacios y grupos. El análisis y la evaluación de la organización en la escuela infantil: DAVOPSI*. Barcelona: Graó.
- BORGHI, Q. (1996). “Las escuelas infantiles municipales de Módena I: el modelo”. En M.A. ZABALZA (ed.), *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea, 95–121.
- BORGHI, Q. (2010). *Educar en el 0-3. Práctica reflexiva en los nidi d'infanzia*. Barcelona: Graó.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- BUSQUETS, M. (2000). “Familia i escola bressol: una relació a vegades complexa”. *In-fàn-ci-a*, 114, 5–8.
- CAPELLADES, A. & TORRENTS, T. (1996). “Els pares en la dinàmica educativa. Parvulari, punt de partida”. *In-fàn-ci-a*, 17–19.
- CARBONELL, R. & MARTÍ, J. (2002). “La relación familia-centro educativo”. *Cuadernos de Pedagogía*, 315. Monográfico. Barcelona.
- CASALE, D. & RUS, E. (2003). “La relació amb els pares a l'escola bressol”. *In-fàn-ci-a*, 130.
- COMAS, A.; LORENZO, N. & PIQUÉ, B. (2010). *Estratègies de pràctica reflexiva en la formació inicial de mestres d'educació infantil*. Barcelona: Graó.
- COMISSIÓ EUROPEA (1996). *40 Objectius de qualitat en els serveis per a la infància*. Xarxa d'Atenció a l'Infància.
- COMUNITAT EUROPEA (2004). “El papel de Europa en la educación infantil”. *Infancia a Europa 04.7*, 16–19, octubre. Red de revistas europeas.
- COMUNITAT AUTÒNOMA ILLES BALEARS. *Decret 131/2008. Pla per l'Educació de la Primera Infància*.
- CUNNINGHAM, C. & DAVIS, H. (1988). *Trabajar con los padres*. Madrid: Siglo XXI de España Editores. Ministerio de Educación y Ciencia.
- DABAS, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Barcelona: Paidós.
- DÍEZ, M.C. (2009). “Las entretelas de la cotidianidad”. *Participación Educativa*, 12, 142–154.
- DÍEZ, M.C. (2011). *Los pendientes de la maestra. O cómo piensa una maestra en los niños, las escuelas, las familias y la sociedad de hoy*. Barcelona: Graó.
- DOWLING, E. & OSBORNE, E. (1996). *Familia y escuela. Una aproximación conjunta y sistémica a los problemas infantiles*. Madrid: Paidós Temas de Educación.
- ELORZA, C. & RUBIO, T. (1999). “Servicios educativos para padres noveles”. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 31–34.
- ESCAIOLA, E. (1994). “Padres y educadores: un encuentro singular”. *Aula de Innovación Educativa*, 28–29, 24–26.
- FEBRER, V. DE (2005). “Atenció integral a la petita infància i les seves famílies”. *III Jornada de Bones Pràctiques locals en Educació*. Vilanova i la Geltrú (Barcelona).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2007). “Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad”. En JORDI GARRETA (ed.), *La relación familia-escuela*. Lleida: Universitat de Lleida, 13–32.
- FERRER, M. & RIERA, M.A. (2003A). “Innovació i experimentació de serveis socio-educatius per a infants i famílies: els espais familiars”. *Revista Enginy. Col·legi Oficial de Psicòlegs de les Illes Balears*, 12–13, 49–57.
- FERRER, M. & RIERA, M.A. (2003B). “Nous programes socio-educatius adreçats a la millora de les relacions parentals en els primers anys de vida”. *Educació i Cultura*, 16, 113–125.
- FERRER, M. & RIERA, M.A. (2004). “Espacio familiar “Camp Redó”: un enfoque comunitario y preventivo en la intervención con familias”. *In-fàn-ci-a*, 88, 29–32.

- FERRER, M., MIR, M. & RIERA, M.A. (2008). “Educación para la salud mental en la primera infancia”. En FERNÁNDEZ & GÓMEZ (coord.), *Educación para la salud mental*, vol. 5 (6). Madrid: Funden, 163–189.
- GALLEGO, A.C. (2008). “Con las familias”. *Aula de infantil*, 41, 33–40.
- GALMÈS, J. (2009). “L’Equip Psicopedagògic d’Atenció Primerenca de Manacor–Campos. Programa d’actuacions al sector a les escoles 0 a 3”. IN/ *Revista Electrònica d’Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 2, 1, 105–114 (consultado 3/12/2010) [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2\\_num1/galmes/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num1/galmes/index.html).
- GARRETA, J. & LLEVOT, N. (2007). “La Relación familia–escuela: ¿una cuestión pendiente?” En GARRETA (ed.), *La relación familia–escuela*. Lleida: Universitat de Lleida, 9–12.
- HARGREAVES, A. (2000). “Profesionales y padres: enemigos personales o aliados públicos”. *Perspectivas*, 30 (2), 221–234.
- HERNÁNDEZ, M.; OLIVER, C. & RIBAS, A. (2009). “Iniciatives d’atenció a la primera infància i les famílies”. IN/ *Electrònica d’Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V.2, 1, 11–16 (consultado 29/12/2010) [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2\\_num1/ribas-hernandez-oliver/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num1/ribas-hernandez-oliver/index.html).
- HOYUELOS, A. (1999). “Algunos significados de la participación”. *In-fàn-ci-a*, 53, 23–32.
- HOYUELOS, A. (2003). “Centros 0–3: educativos y no asistenciales”. *Escuela 0–3*, 81, 10–15.
- HOYUELOS, A. (2006A). “LOGSE, LOCE I LOE, entre l’espera i l’esperança”. *In-fàn-ci-a*, 148
- HOYUELOS, A. (2006B). “La regulació de l’educació infantil. Especificitats per al primer cicle”. *In-fàn-ci-a*, 150, 16–20.
- HOYUELOS, A. (2009). “Ir y descender a y desde Reggio Emilia”. *Participación Educativa*, 12, 171–181.
- JUBETE, M. (1993). “Escola–Familia, responsabilitat compartida”. *In-fàn-ci-a*, 16–20.
- LACASA, P. (1997). *Familias y escuelas. Caminos de la orientación educativa*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- LAAROUSSI-ELKATI, Z. (2009). “La mediadora intercultural i la seva tasca en l’acompanyament socioeducatiu de l’alumnat immigrant i la seva família”. IN/ *Revista Electrònica d’Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V.2, 1, 85–98 (consul 13/01/2011) [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2\\_num1/laaroussi/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num1/laaroussi/index.html).
- LAGUÍA, M.J. & VIDAL, C. (2009). *Rincones de actividad en la escuela infantil 0 a 6 años*. Barcelona: Graó.
- LÓPEZ, F. (2007). *La escuela infantil: observatorio privilegiado de las desigualdades*. Barcelona: Graó.
- MALAGUZZI, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro–Rosa Sensat.
- MAÑANI, M. & SÁNCHEZ, P. (1997). “Responsabilidad compartida entre familia y escuela”. *In-fàn-ci-a*, 41, 16–18.
- MARTÍNEZ, R.A. (1995). “Instrumentos de recogida de información para analizar la implicación de la familia en la educación formal”. *Orientación Educativa y Vocacional*, VI (9), 25–39.
- MARTÍNEZ, R.A. (1997). “Experiencia de investigación–acción para analizar las necesidades de cooperación entre las familias y los centros escolares”. *Bordón*, 49 (2), 155–163.
- MARTÍNEZ, R.A. ET AL. (2000). “Dinamización de las relaciones familia–centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación”. *Orientación y Psicopedagogía II*, 19, 107–120.
- MARTÍNEZ, E. & FUSTER, J. (1995). “Arquitectura de una relación familia–escuela”. *Aula*, 15, 69–72.
- MIR, M., BATLE, M. & HERNÁNDEZ, M. (2009). “Contextos de colaboración familia–escuela durante la primera infancia”. IN/ *Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V.1, 1, 45–68 (consultado 18/12/2010) [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1\\_num1/m-mir/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num1/m-mir/index.html).
- MIR, M. & FERNÁNDEZ, V. (2009). “Educació infantil i comunitat: una xarxa d’iniciatives”. IN/ *Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 2, 1, 3–8 (cons 13/11/2010) [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2\\_num1/mir-fernandez/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num1/mir-fernandez/index.html).



- MORENO, M.C. & CUBERO, R. (1990). "Relaciones sociales: familia, escuela y compañeros. Los años preescolares". En PALACIOS, MARCHESI & COLL (ed.), *Desarrollo psicológico y educación*. Psicología Evolutiva vol. 1. Madrid: Alianza, 219–232.
- MORÓN, S. (2005). "La vinculación de la escuela infantil con las familias". *In-fàn-ci-a*, 92, 33–36.
- MORÓN, S. (2006). "Què fem amb les famílies a l'escola". *In-fàn-ci-a*, 149, 5.
- MOSS, P. (2003). "Què entenem per qualitat educativa a 0–3 anys". *In-fàn-ci-a*, 134.
- MOSS, P. (2004). "Més enllà de la qualitat en l'educació i l'atenció infantils". *Guix d'Infantil*, 19.
- OLIVA, A. & PALACIOS, J. (1999). "Familia-Escuela Infantil. El problema de las discrepancias en ideas y valores educativos". *Aula*, 11, 27–30.
- OLIVER, M., RIQUELME, A. & LLOMPART, S. (2009). "L'escola infantil dona la benvinguda als avis i les àvies". *IN/ Rev. Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 2, 1, 115–120 consultado (2/12/2010) [http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2\\_num1/oliver-otros/index.html](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol2_num1/oliver-otros/index.html)
- PALACIOS, J. & PANIAGUA, G. (1992). *La colaboración de los padres*. Madrid: MEC.
- PANIAGUA, G. (2005). "Models de relació professional amb famílies". *Guix d'Infantil*, 25, 5–8.
- PEÑALVER, R. (2009). "El Plan Educa3. Apostando por el primer ciclo de Educación Infantil". *Participación Educativa*, 12, 8–19.
- RIERA, M.A. & GODALL, T. (1998). "La comunicació visual a l'escola infantil: instrument per a la reflexió i la participació". *III Jornades d'Innovació en l'etapa d'educació infantil*. ICE (UAB).
- RIERA, M.A. & MIR, M. (2004). "L'educació infantil a les Illes Balears". En M. MARCH (dir.), *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. Fundació G. Cifre de Colonya, 28–61 (Consultado 22/12/2010 en <http://www.uib.es/depart/dpde/Anuari2004.pdf>).
- RODRIGO, J. & PALACIOS, J. (eds.) (1998). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- SAINZ DE VICUÑA, P. (2009). "Educar en el aula de 2 años. Una propuesta metodológica para el aula de niños y niñas de 2 años". *Rev. CEE Participación Educativa*, 12, 35–55.
- SÁNCHEZ, F. (2002). "Intervenció educativa compartida". *Guix d'Infantil*, 7, 36–39.
- SÁNCHEZ, C. (1997). "El valor de las actividades y sus principios de procedimiento en la formación del profesorado de educación infantil". *Rev. Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 1 (0).
- SANCHIDRIÁN, C. & RUIZ, J. (coords.) (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- SOTO, P. & TOVIAS, S. (2001). "Explorando las posibilidades de un mundo multicultural en Educación Infantil". En M. ANTÓN & B. MOLL (coords.), *Educación infantil. Orientaciones y Recursos (0–6 años)*. Barcelona: CISS-Praxis, 529–590.
- TOVIAS, S. (2005). "Nuevas familias, nuevos entornos, nuevas relaciones en la escuela". En M. ANTÓN & B. MOLL (coords.), *Educación infantil. Orientaciones y Recursos (0–6 años)*. Barcelona: CISS-Praxis, 119–143.
- TOVIAS, S. (2005). "Formación de los educadores interculturales. Una mirada intercultural desde el educador en formación permanente". En M. ANTÓN & B. MOLL (coords.), *Educación infantil. Orientaciones y Recursos (0–6 años)*. Barcelona: CISS-Praxis, 412–480.
- VAN LEER, B. (1984). *Sociedades multiculturales, educación y atención temprana*. La Haya: Fundación Bernard Van Leer.
- VILA, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- VILA, I. (1995). "Relaciones familia-escuela". *Cuadernos de Pedagogía*, 239, 14–16.
- VILA, I. (2000). "Aproximación a la educación infantil: características e implicaciones educativas". *Iberoamericana de Educación*, 22, 41–60.
- VILA, I. & CASARES, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: ICE Universidad de Barcelona y Horsori.
- ZABALZA, M.A. (1996). *Calidad en la Educación Infantil*. Madrid: Narcea.



## La selección docente. Piedra angular para crear un sistema educativo de calidad

Marcos Antonio RUIZ VALLE

Correspondencia:

Marcos Antonio Ruiz Valle

Correo electrónico:  
marcosantonioruizvalle@gmail.com

Dirección postal:  
c/ Maestro Moreno Torroba 80  
Churriana  
29.140 – Málaga

Recibido: 17/12/2011  
Aceptado: 10/05/2012

### RESUMEN

Los debates entorno al sistema de selección del profesorado no son algo nuevo en el Sistema Educativo español. Por un lado, los modelos de formación docente están evolucionando, su estudio procura adaptarse a las nuevas necesidades sociales, mientras tanto, los filtros para dilucidar cuál es el profesorado idóneo siguen respetando los mismos esquemas de hace siglos. En esta reforma, tan complicada como necesaria, deben intervenir numerosos agentes con capacidad, voluntad y coordinación para llevarla a cabo. El acuerdo en este asunto es total desde cualquier espacio que surja; buena idea sería aprovechar el consenso para tomar decisiones.

**PALABRAS CLAVE:** *Selección, Formación, Profesorado, Epistemología, Valores.*

## The Selection System for Teachers. A Key Issue to Achieve a Quality Education System

### ABSTRACT

The debates surrounding the selection system for teachers are nothing new in the Spanish Education System. On the one hand, the models of teacher training are evolving; with studies carried out on new social needs and how teachers need to adapt to them, however, the filters in place to clarify what an ideal teaching staff would comprise of haven't changed in ages. Faced with a reform as complex as it is necessary, we require the intervention of numerous and capable agents, with the will and coordination to see this through. Agreements made in this matter, arising from any area, are all-encompassing. It is advisable to take advantage of the consensus to make decisions.

**KEY WORDS:** *formation, teachers, epistemology, values.*

## Introducción

Consultando todo tipo de agentes que intervienen e influyen en el Sistema Educativo, podemos comprobar con gran facilidad que existe consenso en un tema fundamental. El proceso de selección docente instaurado actualmente en España no es válido para encontrar, con éxito, el personal adecuado. Esta misma opinión comparten políticos de todo tipo de ideologías, profesores de Universidad formadores de docentes, compañeros maestros y maestras, incluso los propios estudiantes que aspiran desempeñar esta tarea en un futuro. La coincidencia es tan alta como la dificultad que entraña comenzar una posible reforma del sistema que consiga mejorar la situación actual.

La sociedad actual está en continua transformación, ante lo que Castells (1999) propone la siguiente pregunta: “¿Una época de cambios o un cambio de época?”. Hemos llegado a una velocidad vertiginosa de avances sociales que junto a los tecnológicos, repercuten de un modo directo en nuestras vidas; unas vidas que nada tienen que ver con décadas anteriores, y que requieren de modelos actualizados, sistemas reciclados dirigidos hacia una recopilación de materia prima docente que propicien el desembarco en la escuela con nuevos aires. Demandas de respuestas oportunas, concisas y correctas a realidades educativas y sociales para los tiempos que corren. Por desgracia, no se aprende como antes, pero se enseña como siempre.

En el mes de noviembre de 2010, D. Francisco Álvarez de la Chica, Consejero de Educación en Andalucía, en el I Congreso Internacional: reinventar la profesión docente, afirmaba lo siguiente: *las ¾ partes de la población que corresponde a la educación infantil trabajará en profesiones que aún no se han inventado. Por otro lado, también ¾ partes del profesorado de secundaria son de vocación sobrevenida, aquellos que han realizado un aterrizaje forzoso en el sistema educativo como una de sus últimas alternativas laborales, sin que hayan intervenido para ello, medidas de selección que busquen las cualidades necesarias para el ejercicio de la misma.*

La distancia existente entre la sociedad en general y la escuela provoca que el acuerdo sea masivo, algo que es llamativo en asuntos relacionados con la educación. Prueba de ello ha sido el intento infructuoso de pacto educativo, donde tras muchos meses de negociación no se ha conseguido llegar a buen puerto, aunque en este asunto hayan intervenido además, otros intereses. Llama también la atención, que siendo la selección un asunto apremiante, no corresponda con alguna de las 137 propuestas. Ninguna hacía referencia a sistemas de selección del profesorado. ¿Qué es lo que ocurre entorno a este tema? Tenemos un modelo enmarcado en el siglo XIX, y es urgente comenzar a tomar decisiones.

Actualmente tenemos instaurado un modelo de selección que respeta las características más pobres de la evaluación: clasificar, seleccionar, comparar, medir, controlar, comprobar, jerarquizar (SANTOS GUERRA, 2003), que va en consonancia con los modelos de aprendizaje más básicos como son los que parten de la jerarquización y la memorización mecánica (PÉREZ, 2010).

## Recorrido histórico de los procesos de selección en España

Las primeras preocupaciones sobre el asunto que nos atañe aparecen allá por el año 1588. Fue Felipe II, preocupado por los males acaecidos en la época, quién achacaba los problemas a la gran ignorancia de la población nacional (REQUENA, 2007). Esa fue la razón que le inspiró a comenzar un proceso de examen del profesorado donde la mejora del mismo, repercutiera directamente sobre la ciudadanía. Avanzando en esta preocupación, establecía una serie de requisitos entre los cuales obligaba a los docentes a: ir a la Corte para ser examinados, demostrar instrucción en Doctrina Cristiana, conocimientos en aritmética, lengua castellana, etc.

Desde entonces, y a lo largo de los siglos, el recorrido evolutivo de la selección docente ha estado influenciada por los momentos históricos vividos en España. Influencias que conllevan una toma de decisiones con poca relación pedagógica, y sí con intereses políticos, religiosos e ideológicos. Ejemplos son la diferenciación de pruebas por motivos de género. A las maestras, en el año 1825, se les exigía especial cuidado en el aseo, una conducta moral ajustada a la fe cristiana católica, mientras que las exigencias con respecto a los contenidos eran más leves comparadas con los maestros (MELCÓN, 1992). La segmentación entre niños y niñas en las escuelas provocaba una selección de aptitudes diferenciada entre maestras y maestros, ésta acorde a la ideología sexista de aquellos momentos (BALLARÍN, 2001).

Por otro lado, la ley del 26 de enero de 1940, acabada la guerra civil, facilitó la entrada de alféreces en la escuela sin necesidad de oposición, tras haber demostrado su entrega y compromiso con la patria al lado del vencedor. Ese fue el trueque. Simplemente se exigieron unos cursos de formación y perfeccionamiento para cubrir un total de cuatro mil plazas.

No en vano, a lo largo de los años se han ido realizando ciertos cambios en la normativa referente a la selección docente cambiando el tipo de pruebas, tal y como demuestran los Reales Decretos de 1894 y 1898. Prestando especial atención a la imparcialidad de los tribunales, Real Decreto de 1910, oposiciones restringidas para el personal interino, en 1911. Otro cambio importante fue el ocurrido en 1931; la elevación de la profesión de maestro a categoría universitaria provocó una selección natural. Más adelante, en 1967, el llamado acceso directo a los mejores de cada promoción de las escuelas normales proporcionaba un centro educativo a los aspirantes.

Esta circunstancia se mantuvo con el Decreto 375/1974, de 7 de febrero, que regularía las dos modalidades de acceso: el directo y el de concurso oposición. A pesar de todo, continuaría teniendo constantes modificaciones como las reflejadas por el Real Decreto 206/1979, de 11 de enero, con respecto a tribunales y Real Decreto 503/1983, de 9 de marzo por el que se regula transitoriamente el acceso al Cuerpo de Profesores de Educación General Básica.

A partir de los años noventa, con las *idas y venidas* de nuevas leyes de educación, se van fijando especialidades de nueva creación y temarios adaptados a esas necesidades. Existe un paralelismo con respecto a esta evolución. El Real Decreto 850/1993 regularía el ingreso y la adquisición de especialidades de Cuerpos de Funcionarios Docentes planteada por la LOGSE en 1990, y el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, que es el actual reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes, a tenor de la LOE de 2006.

Todos estos últimos cambios, salvo meras adaptaciones, han ido reproduciendo un modelo de pruebas que se pueden resumir en: una primera escrita, con el desarrollo memorístico de un tema elegido al azar entre una serie de títulos propuestos; una segunda *práctica*, resolviendo algún planteamiento pedagógico, ya sea una programación, o de preguntas de situaciones reales, estas últimas con parte oral incluida. Hay que destacar que prescriptivamente se refleja un apoyo en los baremos para aquellos docentes interinos con mayor tiempo de servicio.

En definitiva, la esencia de esta selección ha estado determinada por la demostración de la posesión intelectual de unos conocimientos teóricos, en la mayoría de las ocasiones, descontextualizados de la realidad vivida por el alumnado en los centros y que cobran fuerza en la llamada cultura académica (PÉREZ, 1998), este el único espacio en el que ganan su sentido, la pervivencia curricular para la perpetuación de una especie docente.

Las alusiones a la quiebra del sistema de oposiciones no es algo nuevo. Torreblanca (1978) habla de esta realidad, destapando cada uno de los inconvenientes que más de treinta años después vuelven a la palestra. Las irracionales características que la definen, la repetición memorística, el reclutamiento masivo en pruebas despersonalizadas, ejercicios que nada tienen que ver con el desempeño del trabajo.

Tan sólo dos años antes de estas reflexiones de Torreblanca, mesas redondas en las que participaron personalidades destacadas como Marta Mata, Luisa Penelas y Francisco Bernis, debatían entorno a quiénes debían ser los órganos encargados de la selección, la aconsejable toma de decisiones en este asunto de los centros educativos, las necesidades propias de la ubicación de las escuelas, el perfil del profesorado para el desarrollo profesional, etc.

A pesar de todo, el tiempo transcurrido, la multitud de reflexiones; el sistema de acceso continúa anclado en bases desfasadas, con imperiosas necesidades de renovación que conviven con los tiempos modernos de desarrollo humano y social.

## **La evolución epistemológica no llega al sistema de selección del profesorado**

Existe un desarrollo epistemológico en los procesos de formación del profesorado que va por un camino muy distinto a los pilares, que deberían ser comunes, de la selección docente. Esta formación recibida, y las prácticas posteriores llevadas desarrolladas por los docentes en ejercicio, deben tener como nexo de unión un proceso de selección de personal congruente, que vele por un diagnóstico apropiado, bajo una misma línea epistemológica. Pérez (2010) presenta de un modo formidable y clarificador las concepciones generales por las que ha evolucionado el conocimiento científico en el mundo educativo y que nos sirve para observar dónde se sitúa la filosofía de la selección del profesorado, y por dónde avanzan las futuras propuestas de formación docente.

La primera concepción se remonta a esa imagen de los antiguos sabios, con su discurso lineal, jerárquico, transmisor del conocimiento, en la cual adquiere gran importancia la capacidad memorística. Contenidos acabados con sentido en sí mismos, y sin espacio para aparición de la duda o la incertidumbre. Esta perspectiva está cargada de las habilidades más simples para el razonamiento humano, las rutinas, las actividades mecánicas y repetitivas. Tareas que en la actualidad son fácilmente sustituibles por aparatos y herramientas tecnológicas que alcanzarán mejores resultados.

Este concepto choca con la realidad. Las personas no se conciben como seres independientes del mundo que les rodea, unidas inevitablemente a los grupos sociales de espacios compartidos, con relaciones de todo tipo: amistosas, familiares, laborales, lúdicas, etc. A pesar de esto, la adquisición del conocimiento se plantea como algo individual y medido de este modo.

La descontextualización de los aprendizajes, la individualidad exigida contrastada con ambientes sociales, y los contenidos insertados sin sentido, provocan la baja racionalidad práctica del alumnado y la aparición de conductas poco motivadas.

En esta concepción arcaica se encuentra el actual sistema de selección docente propuesto por las administraciones educativas. Una simple memorización mecánica de contenidos, preparados para su devolución en un momento determinado del proceso. La capacidad de enseñar se muestra por la capacidad repetitiva de un modelo a copiar.

Lo más triste es que esta situación no tiene visos de cambiar. En junio de 2010 se publicó el último borrador que mostraba el temario para las pruebas de selección de maestros y maestras. La filosofía carente de razonamiento, y cargada de memorización, pasa de ser de veinticinco temas a sesenta. Un pensamiento que relaciona el aumento del peso del temario con la calidad de los docentes.

Si queremos que nuestro alumnado alcance aprendizajes de calidad, debemos hacer llegar a la escuela esos maestros y maestras que los faciliten. Este binomio docentes/alumnado de calidad es claro. Pero el sentido de la calidad como concepto condiciona tomar unas medidas u otras. J.M. Esteve alumbra el camino haciendo referencia a la evaluación: "*Evaluación de calidad es la que no busca los aprendizajes que socializan sino que educar*" (ESTEVE, 1995).

Por tanto, una educación de calidad no buscará la adaptación y la perpetuación de los modelos sociales, sino que educará en la crítica, en la polaridad múltiple, la divergencia, la resolución de nuevos escenarios inéditos del siglo XXI, la adaptación al cambio y la respuesta efectiva sobre ellos. Ese el mundo en el cual, los niños y las niñas de la actual época contemporánea está creciendo y en la que deben explotar sus mejores habilidades.

Otro aspecto interesante en relación a este cambio son las características de los temas propuestos en el borrador, que chocan con las aptitudes requeridas en los docentes. Mientras que al profesorado, en sus prácticas diarias, se les exigen conocimientos relacionados con la interculturalidad, la resolución de conflictos, tratamientos en igualdad de género, fomento de contenidos y prácticas medioambientales orientadas a la sostenibilidad, formación y desarrollo de una educación para la salud, manejo de las nuevas tecnologías, desarrollo de la inteligencia emocional, buena disposición y habilidades para el trabajo en grupo, así como un largo etc. los temas del borrador, poco o nada recopilan en este sentido. Por otro lado, los centros de profesorado se encargan de ir rellenando los grandes socavones olvidados por el sistema de acceso, dejando en manos de la buena voluntad de los profesores/as la posterior formación a lo largo de su trayectoria profesional.

Tras esta perspectiva vienen otras, que tornan la balanza hacia la importancia del discente como elemento generador de los aprendizajes. La indagación y la creación en los aprendizajes dentro de ambientes democráticos de participación (DEWEY, 2004), la práctica del maestro reflexivo (SCHÖN, 1992) poniendo en duda cada tarea desempeñada, provoca cambios sustanciales en los modelos pedagógicos.

La multitud de agentes propiciadores de información tienen aparición, el contraste y la crítica, provocan la reflexión. El aprendizaje operativo con un peso práctico importante, que fomente el desarrollo de habilidades complejas y multidisciplinares. Al mismo tiempo, el aprendizaje se concibe como un proceso social compartido, tal y como se evoluciona en la sociedad y los círculos cercanos de convivencia. El aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje significativo (AUSUBEL, 2002), la zona de desarrollo próximo (VIGOTSKY, 1978), son aportaciones que van en esta línea.

El carácter práctico de esta concepción de pensamiento aboga por la incidencia de la teoría sobre la práctica pero no condicionante sino orientadora. Las realidades son cambiantes, llenas de incertidumbres y particularidades sobre las que se va reconstruyendo conocimiento; el aprendizaje

continuo es vital para la evolución. Las personas que no son capaces de aprender de un modo continuo, involucionan; más aún en la sociedad de la comunicación y la información que vivimos hoy día.

El planteamiento de situaciones reales, problemas cotidianos de acontecimientos cercanos y lejanos, son la plataforma ideal para generar espacios de conocimiento y aprendizaje. El sentido para su resolución es intrínseco y desde un principio se observa el proceso intelectual como valor de uso.

Un último escalón lo encontramos en las aportaciones del profesor Korthagen. Basado inicialmente en Aristóteles, parte de unas interferencias producidas a nivel cerebral de dos concepciones, la Episteme y la Phronesis (KORTHAGEN, 2010). La primera dedicada al conocimiento y la segunda a la experiencia personal de cada uno. Las influencias producidas entre ambas corresponden a un continuo, una lucha entre lo aprendido de manera razonada y lo asentado firmemente por experiencias vividas.

La tendencia del aprendizaje avanza del conocimiento de los expertos al autoaprendizaje, y del individualismo a lo grupal, *“tendremos que invertir en el desarrollo de su capacidad de dirigir su propio aprendizaje, de estructurar sus propias experiencias y de construir sus propias teorías en y sobre la práctica”* (KORTHAGEN, 2010). Este cambio es clave a la hora de realizar cualquier iniciativa educativa, ya sea, para la enseñanza en grupos ordinarios o para la formación de profesorado y por tanto, para la selección de los docentes.

Estas dos últimas corrientes epistemológicas son las que deben de servir para reflexionar sobre la selección de maestros. Son muchos los ejemplos que van dando la razón sobre la creación de aprendizajes bajo estas premisas; el diagnóstico de los más válidos debería estar en este mismo sentido. Este es el caso de Tom Russell (2007); después de treinta años de experiencia como formador de profesorado, está convencido de la necesidad del cambio, la interacción práctica teoría desde los inicios de la formación. En conclusión, el aprendizaje es mucho más rico cuando se produce dentro del marco de la práctica, porque es este marco donde se genera la teoría más válida (NILSSON, 2008, SHULMAN, 1986).

No hay que olvidar que nuestra labor desarrollada dentro de la escuela, es cuando se llena de sentimiento. Unas sensaciones defendidas por el profesor Korthagen, que estimulan el desarrollo de la Phronesis, tan recomendada para un buen perfil docente. Dejamos a un lado los fríos y tenues despachos donde tradicionalmente se ha fabricado la teoría, entramos en un mundo repleto de emociones, que nos facilita la expansión de ideas hacia los mejores modelos, los más justos y dignos para la sociedad que nos rodea (ZEICHNER, 2010).

## Hacia un perfil docente.

Lo anteriormente expuesto provoca la aparición de numerosas características que deben aglutinar los docentes del siglo XXI (SANTOS GUERRA, 2001; 2003; ESCUDERO, 2010; PÉREZ GÓMEZ, 2010; SHÖN, 1992; DEWEY, 2004, ZEICHNER, 2010, RUSSELL, 2007). Las exigencias son muchas:

- Un docente que cuente con *“los valores, creencias, compromisos, sensibilidades, madurez emocional, altruismo social, conocimientos sólidos y capacidades inteligentes con las que operar e ir reconstruyendo crítica y reflexivamente los contextos y los estudiantes en general”* (ESCUDERO, 2010). Como cita Korthagen aludiendo a Hamachek: *“Conscientemente el docente enseña lo que sabe, inconscientemente lo que es”*.
- Capacidad de crear escenarios abiertos de aprendizaje diverso y compartido.
- Competencias para valorar y desarrollar tanto aprendizajes emocionales como intelectuales.
- Un docente preparado para el cambio constante, una situación que no le produzca frustración.
- Poder para generar espacios de reflexión. Entre el alumnado, entre los compañeros/as, familiares, etc. Fundamentados en la práctica.
- Personalidad propensa al conocimiento del entorno, sus peculiaridades culturales, condicionantes inequívocos del día a día.

- Deben fomentar la equidad, la justicia social y los espacios democráticos.
- Competencias para saber discernir entre la información válida y la banal. La gran cantidad de información debe provocar en los docentes la aparición de cualidades para enjuiciar lo necesario de lo no necesario.
- Manejo y actualización formativa en tecnologías digitales de la información, al menos, al alcance del alumnado.
- Condiciones para poder planificar procesos de enseñanza y aprendizaje en espacios de conocimientos abiertos a las influencias que el alumnado recibe desde cualquier ámbito.
- Reciclaje formativo.
- Iniciativas de trabajo en equipo y desarrollo de planes propuestos interna y externamente al centro.
- Apertura a procesos de evaluación democráticos enfocados a la mejora.

Por otro lado, tenemos características inspiradas en la justicia social que no deben quedar en otro escalafón. Kenneth Zeichner (2010) las agrupa en cuatro resumiendo a Villegas & Lucas:

- La consciencia de las particulares realidades socioculturales;
- Apertura y facilidad en tratamiento de alumnado diverso, con vivencias individuales propias e inéditas;
- Capacidad para generar personalidades docentes receptivas, cualidades empáticas que no sólo trasciendan a nivel individual, sino también familiar.

### **Congruencias entre formación, selección y modelo el cualitativo**

Un sistema complejo como es la Educación es imposible abordarlo bajo modelos simples de corte cuantitativo (SANTOS, 2001; ESCUDERO, 2010). La integración de conocimientos, la generación de teorías por medio de la práctica, la cantidad de agentes personales que intervienen, dan lugar a procesos de formación y de selección también imperiosamente complejos. El desarrollo de competencias (durante la formación) y su valoración (en la selección), deben ir en una misma línea ideológica que se adapte perfectamente a cada realidad social. Las diferencias actuales entre formación y selección están provocando situaciones de desánimo entre los futuros docentes, abnegados a unos filtros administrativos muy alejados de lo que debería exigirse con el fin de observar las cualidades deseables en los docentes. Las pruebas administradas en las actuales oposiciones, sus herramientas, las técnicas, etc; están ancladas, como se ha explicado anteriormente, en perspectivas epistemológicas del pasado.

Este cuestionamiento actual de tan grandes dimensiones, no es proporcionalmente contestado por los responsables, ya sean institucionales, administrativos, teóricos, etc. Y son pocas las propuestas de soluciones.

A continuación expongo algunas de las vías abiertas hacia una reforma de los procesos seleccionadores:

- Estudiar posibilidades con respecto a la selección en el acceso a la formación inicial. El ingreso a la universidad para el estudio debe presentar un filtro exigente, valorando la competencia lectora, la escritura, la empatía y la comunicación, así como una carga lectiva superior a la años atrás (MELGAREJO, 2006; 2008).
- La características propias de la profesión debe facilitar el reclutamiento de una materia prima concienciada con la justicia social, la dignidad humana, y los mejores valores asociados para poder establecer espacios de desarrollo (ZEICHNER 2010; ESCUDERO, 2010). Así ocurre en Cuba, para el acceso a los Institutos Pedagógicos.
- Adaptación de modelos de selección como pueden ser el MIR, del sistema sanitario. Un modelo que daría lugar a un acompañamiento de los futuros docentes.



- Creación de la figura del Tutor de maestros aprendices, tras una acreditación como carrera profesional. Sus valoraciones serían un pilar fundamental del proceso selectivo.
- Otros modelos de inserción acompañada: por los centros de profesorado, profesores de universidad, equipos de expertos creados para tal fin, etc.
- Utilizar experiencias contrastadas como es el caso del sistema finlandés. En él, la observación, las entrevistas a los candidatos para ocupar una plaza, la solicitud de perfiles ajustados a unos puestos docentes determinados (LUNA & CAMPO, 2009), pueden trasladarse perfectamente a España a nivel de Comunidades Autónomas. Por contra, las oposiciones desarrolladas hasta la fecha, dirigen hacia las mismas a miles de graduados que no conseguirán un plaza como docente al no realizar selecciones previas a la formación. Al mismo tiempo, son altamente descontextualizadas; esa es la razón por la que se apuesta por la participación de los equipos directivos de los centros, éstos ofertarían las demandas reales, participarían en el proceso de selección y tendrían la posibilidad de dar una mejor respuesta a la comunidad educativa (MELGAREJO, 2008)
- El uso de la evaluación del desempeño, como un intercambio constante de información, como una parcela más para la selección del profesorado.

La conclusión necesaria. Crear un modelo cualitativo de selección de los futuros maestros y maestras. Un modelo que inunde cada uno de los tramos que configuran el proceso de formación, hasta llegar al momento de la entrada en un centro educativo; entonces, la selección se producirá a modo de acompañamiento con la posibilidad de realizar evaluaciones del desempeño (REIS, 2007).

Las reformas ineludibles planteadas, así como los grupos de reflexión alrededor de este asunto complejo, provocarían la mejora del Sistema Educativo en general. No hay que ser ingenuo. Los cambios de calado requieren buena actitud, voluntad política y profesional, junto a personas capacitadas para realizarlos. El fin bien merece la pena.

## Referencias bibliográficas

- AUSUBEL, D. (2000). *La retención y la adquisición del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Madrid: Paidós.
- BALLARÍN (2001). *La Educación de las mujeres en la España Contemporánea*. Madrid. Síntesis, 47–48.
- CASTELLS, M. (1999). *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- DEWEY, J. (2004). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- ESCUDERO MUÑOZ, J.M. (2010). “La selección y la evaluación del profesorado”. *Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 46, 208–211.
- ESTEVE, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- KORTHAGEN, F.A.J. (2010). “La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado”. *Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 46, 86–89.
- LUNA, F. & CAMPO, A. (2009). “Un día con un director finés”. *Cuadernos de Pedagogía*, 386. 73–77.
- MEC (1974). *Decreto 375/1974*, de 7 de febrero. BOE 40.
- MEC (1979). *Real Decreto 206/1979*, de 11 de enero. BOE 35.
- MEC (1983). *Real Decreto 503/1983*, de 9 de marzo. BOE 63.
- MEC (1990). *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo*. BOE 238.
- MEC (1991). *Real Decreto 574/1991*, de 22 de abril. BOE 97.
- MEC (2006). *Ley Orgánica 2/2006*, de 3 de mayo, de Educación. BOE 106.

- MEC (1993). *Real Decreto 850/1993*, de 4 de junio. BOE 38.
- MEC (2007). *Real Decreto 276/2007*, de 23 de febrero. BOE 53.
- MEC (2010). *Propuestas para un pacto social y político por la educación*. Madrid.
- MELCÓN BELTRÁN, J. (1992). *La formación del profesorado en España (1837–1914)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 93.
- MELGAREJO, J. (2006). “La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses”. *Revista de educación*, extraordinario, 237–262.
- MELGAREJO, J. (2008). “Las claves del éxito en Finlandia. Más allá de Pisa. Propuestas de mejora”. En *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 381.
- MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES (1910). *Colección Legislativa de Instrucción Pública*. Madrid, 245.
- NILSSON, P. (2008). “Recognizing the needs. Student teachers’ learning to teach from teaching”. *NorDina*, 4, 1, 94–95.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (Coord.) (2010). “Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes”. *Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 46, 39–45.
- REIS, P. (2007). *Evaluación del desempeño*. Verlag Dashöfer Madrid: Ediciones profesionales, S.L.U.
- REQUENA, M.M. (2007). “Reflexiones entorno al sistema de oposiciones a la docencia primaria en España y las funciones éticas de los docentes”. *Cuestiones Pedagógicas. Secretariado de publicaciones Universidad de Sevilla*. 18, 301–324.
- RUIZ BERRIO, J. (1970): *Reglamento General de Primeras Letras Política escolar de España en el siglo XIX (1808–1833)*. Madrid: CSIC.
- RUSSELL, T. (2007). *How Experience Changed my Values as a Teacher Educator*. ISATT, Brock University.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2001). *Enseñar el oficio de aprender*. Sevilla: MAD.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2003). *Una flecha en la diana. La evaluación sobre la calidad*. Madrid: Narcea.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2010). “La formación del profesorado en las instituciones que aprenden”. *Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y de la incertidumbre*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 46, 180–187.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en la profesiones*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- SHULMAN, L.S. (1986). “Those who understand: Knowledge growth in teaching”. *Educational Researcher*, 15, 4–14.
- TORREBLANCA, J. (1978). “Quiebra del sistema de oposiciones en la función docente”. *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 41.
- VIGOTSKY, L.S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós.
- ZEICHNER, K.M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata.

---

# AUTORES

---



**María José Arroyo González** es Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Valladolid. Diplomada en Magisterio (Educación Infantil, Lenguas Extranjeras y Pedagogía Terapéutica). Diplomada en Logopedia. Maestra de Pedagogía Terapéutica y profesora asociada en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

**Núria Bofarull Sanz** es Licenciada en Pedagogía de la Universidad de Barcelona y es Máster en Comunidad Sorda, Educación y Lengua de Signos. Ha iniciado su proyecto de doctorado sobre la Comunicación y Adquisición del lenguaje en contextos multilingües dirigido y coordinado por la doctora María del Pilar Fernández Viader, como resultado del proyecto final de máster, sobre Comunicación y juego simbólico en niñas sordas y oyentes. Al mismo tiempo también, forma parte del grupo APRELS (SGR 2009–830).

**Jacobo Cano Escoriaza** es Profesor Contratado Doctor en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Las líneas de investigación en las que trabaja se relacionan con la orientación, la formación de formadores en el ámbito familiar y educativo, la competencia comunicativa y los valores laborales.

**Alejandra Cortés Pascual** es Profesora Titular de Universidad en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Zaragoza. Las líneas de investigación en las que trabaja se relacionan con la orientación y el coaching, los valores laborales y el análisis ético de las TIC y de los medios audiovisuales. [www.pilaralejandrascortespascual.com](http://www.pilaralejandrascortespascual.com).

**M<sup>a</sup> José Daniel Huerta** es Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y Pedagogía. Diplomada en Educación Física y Educación Especial. Profesora Asociada de la Universidad de Salamanca (Facultad de Educación). Profesora de Educación Física en la etapa Secundaria. Miembro de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida. Líneas de investigación y publicación: Juegos populares e Historia de la Educación Física.

**Verónica Fernández Perelló** es Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad de Vic (Barcelona). Realiza acompañamiento de adolescentes y niños/as con dificultades en el proceso de enseñanza/aprendizaje educativo/escolar. Está vinculada a centros y asociaciones de la primera infancia. Ha participado como docente en cursos de formación del 1er. ciclo de educación infantil en el ICE de la UIB.

**Francisco Javier Fernández-Río** es Doctor en Pedagogía. Profesor TEU en el área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Oviedo. Sus principales líneas de investigación están centradas en los modelos de enseñanza como el aprendizaje cooperativo, así como en los perfiles motivacionales de los estudiantes.

**María del Pilar Fernández Viader** es Catedrática de la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Barcelona, es docente en diferentes titulaciones (Maestros, Psicopedagogos, Psicología y Master Oficial sobre Comunidad Sorda y Lengua de Signos). Dirige diferentes investigaciones sobre sordera, educación de sordos, lenguas de signos, teoría de la mente, entre otras. Es investigadora principal del grupo reconocido y financiado APRELS (SGR 2009–830).

**Anne Flintoff** es Profesora de *Carnegie Faculty of Sports and Education* de *Leeds Metropolitan University* (United Kingdom). Licenciada y doctora en Ciencias de la Actividad Física y el deporte. Actualmente es catedrática en *Carnegie Faculty* y dirige el grupo de investigación *Diversidad, equidad e inclusión*. Su línea de investigación se desarrolla fundamentalmente en temas de género y diversidad. Sus publicaciones en temáticas de género, educación física y deporte gozan de un alto reconocimiento en la comunidad científica internacional.

**Silvia Llompарт Llompарт** es Licenciada en Psicopedagogía y diplomada en educación infantil por la Universidad de les Illes Balears. Cursa sus estudios de doctorado y ha presentado su memoria de investigación sobre el período de adaptación en educación infantil. Ha participado como docente en cursos de formación del 1er. ciclo de educación infantil en el ICE. Es funcionaria de la comunidad autónoma balear. Trabaja como maestra del segundo ciclo de infantil y como profesora asociada de la UIB.

**Vicente Jesús Llorent García** es Doctor en Pedagogía por la Universidad de Sevilla. Profesor de la Universidad de Córdoba (España). Coordinador del Grupo Docente sobre *Educación, Diversidad, TIC y Sociedad* y miembro del Grupo de Investigación *Educación, Diversidad y Sociedad*. Imparte clases sobre Planificación Curricular y Atención Educativa a la Diversidad. Desarrolla publicaciones e

investigaciones a nivel nacional y a nivel internacional (Brasil, Portugal, Turquía, Marruecos, Noruega).

**Rafael López Azuaga** es Licenciado en Psicopedagogía por la Universidad de Cádiz. Ha participado con el Grupo de Investigación Educativa *Eduardo Benot* de dicha universidad a través de una Beca de Colaboración, dentro de la línea de investigación *Explorando el uso de las TIC en Atención a la Diversidad*. En la actualidad realiza investigaciones en la Universidad de Córdoba a través del Departamento de Educación sobre Formación del profesorado y Educación Inclusiva.

**Antonio Luque de la Rosa** es Licenciado en Pedagogía por la UNED (1995). Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería, desde octubre de 2005. Profesor Tutor de la Universidad Nacional de Educación a Distancia desde octubre de 1999. Miembro del grupo de investigación HUM-413. Líneas de investigación: La atención a la diversidad: necesidades específicas de apoyo educativo (Educación Especial). La orientación educativa. Entornos digitales y acción didáctica

**Antonio Méndez-Giménez** es Doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Profesor TU (interino) en el área de Didáctica de la Expresión Corporal de la Universidad de Oviedo. Sus principales líneas de investigación están centradas en los modelos de enseñanza como el modelo comprensivo y el de educación deportiva, así como en los perfiles motivacionales de los estudiantes.

**M. Luisa Mir Pozo** es Licenciada en Filosofía y Letras y en Psicología por la Universidad de Barcelona. Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de las Islas Baleares. Especialista en Psicomotricidad. Profesora titular de universidad del área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Pertenece al grupo de investigación de educación infantil del departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación. Las líneas de investigación giran en torno la gestión de la clase, la psicomotricidad y la formación del profesorado en educación infantil. Actualmente investiga en un proyecto I+D sobre el uso de prototipos de interacción natural mediante interfaces gestuales en educación infantil.

**Consuelo Moreno** es Profesora de Didáctica y Organización Escolar en la U. de Castilla-La Mancha, se formó en la *Thames Valley University*, en Londres y en la Universidad de Surrey (Reino Unido). Ejerció como profesora en las Universidades de *Thames Valley*, *Farnborough College of Technology* y en el *Stanmore College*, todas en el Reino Unido.

**María del Mar Oliver Torres** es Licenciada en Psicopedagogía y diplomada en educación infantil por la Universidad de las Islas Baleares. Cursa sus estudios de doctorado y ha presentado su memoria de investigación sobre el binomio familia y escuela. Es funcionaria de la comunidad autónoma balear. Ha participado como docente en cursos de formación del primer ciclo de educación infantil en el ICE de la UIB y en diferentes cursos organizados por la Consejería de Educación. Trabaja como maestra en el segundo ciclo de educación infantil y como profesora asociada de la UIB.

**Santos Orejudo Hernández** es Profesor Titular de Universidad en el Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza. Las líneas de investigación en las que trabaja se relacionan con el desarrollo de los programas de formación en competencias personales y emocionales así como el optimismo.

**Santiago Pérez Aldeguer** es Licenciado en Música en la *Hogeschool voor de Kunsten*, Utrecht (Holanda). Master en la *Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst* Stuttgart (Alemania) y Master Oficial en Artes Escénicas por la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Ha realizado trabajos de investigación sobre interculturalidad y música. Sus líneas de investigación actuales son: el paisaje sonoro en la programación infantil de televisión y el ritmo musical en la educación.

**María Luisa Pérez Cañado** es Profesora Titular en el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Jaén y Vicedecana de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de esta universidad. Sus principales áreas de investigación son la adaptación al EEES, la lingüística aplicada y el componente intercultural en la enseñanza de idiomas. Es autora de diversos artículos en revistas especializadas y capítulos de libro, así como editora de varios libros y de *GRETA Journal* ([www.gretajournal.com](http://www.gretajournal.com)). Es la investigadora principal de dos proyectos de I+D sobre el EEES y coordinadora de cinco proyectos de innovación docente sobre este tema.

**Maria Prat Grau** es Profesora Titular de la Facultat de Ciències de la Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. España. Licenciada en Educación Física y Doctora en Pedagogía. Coordinadora del grupo de investigación *Innovación y valores en educación física y deporte* reconocido por la

---

Agencia Catalana de investigación AGAUR Sus principales intereses en investigación se centran en temas vinculados a los valores, género y diversidad en la Educación Física y el deporte.

**Juan Ráez Padilla** es Doctor Europeo en Filología Inglesa, Profesor Ayudante Doctor en el Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Jaén y Secretario de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de esta universidad. Entre sus áreas de interés se encuentran el EEES, las nuevas tecnologías y metodologías aplicadas a la enseñanza del inglés, la literatura anglo-irlandesa, la mitología y la simbología. Es autor de diversos capítulos de libro y artículos en revistas especializadas, así como colaborador en varios proyectos de investigación y de innovación docente relacionados con el EEES. Realiza labores de edición para *GRETA Journal* ([www.gretajournal.com](http://www.gretajournal.com)) y *The Grove: Working Papers on English Studies*.

**Albert Riquelme Costa** es Licenciado en Psicopedagogía y diplomado en magisterio educación infantil por la Universidad de las Islas Baleares. Cursa sus estudios de doctorado y ha presentado su memoria de investigación sobre educación inclusiva y calidad de vida en educación infantil. Ha participado como docente en cursos de formación del 1er. ciclo de educación infantil en el ICE de la UIB. Es funcionario de la comunidad autónoma balear. Ejerce de jefe de estudios en un centro público y trabaja como profesor asociado de la UIB.

**Dolores Rodríguez Martínez** es Doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Almería (2003) y Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Almería desde octubre de 2000. Directora de Secretariado de Metodologías Docentes. Vicerrectorado de Profesorado y Ordenación Académica. Desde 21/05/2007 hasta 31/03/2010. Vicedecana de Innovación, Calidad y Espacio Europeo. Desde 1/4/2010. Miembro del grupo de investigación HUM-413. Líneas de investigación: Organizaciones educativas. Multiculturalidad. Género. Innovación educativa

**José Reyes Ruiz-Gallardo** es Profesor de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Coordinador de Innovación Educativa (Vicerrectorado de Docencia) en el Campus de Albacete. Trabaja sobre Aprendizaje Basado en Problemas y Aprendizaje Cooperativo (AC), especialmente aplicado a alumnos universitarios. Miembro de redes como la de Evaluación Formativa y Compartida en la Universidad, la de Interés en AC o la de Interés en aprendizaje de Competencias (GRECO). Publicaciones en RIE, Red-U o *Teaching and Teacher Education*.

**Marcos Antonio Ruiz Valle** es Maestro de Educación Primaria. Licenciado en Pedagogía. Master en *Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento*. Doctorando en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Málaga, dirigido por D. Miguel Ángel Santos Guerra. Vocal de la Junta Directiva de Educación Sin Fronteras.

**Ana Sánchez Bello** realizó su tesis doctoral sobre género y profesorado por la cual obtuvo premio extraordinario de doctorado y cuya publicación dio lugar al premio de investigación *Xohana Torres*. Su labor investigadora está vinculada al análisis de género en los diversos niveles del sistema educativo, la política curricular, así como, mujeres y ciencia, tal y como atestiguan las publicaciones a que ha dado lugar.

**María Isabel Soler Simonet** es Licenciada en Psicología por la Universidad de las Islas Baleares. Máster en Intervención en dificultades del aprendizaje en la Universidad de Vic. Es funcionaria de la comunidad autónoma balear y trabaja como orientadora en la Consejería de Educación. Tiene experiencia en equipos de atención temprana, en equipos de orientación de educación primaria y en institutos de secundaria. Ejerce como profesora técnica de servicios a la comunidad en el EOEP de Inca. Ha realizado como docente cursos de formación de primer ciclo de educación infantil en el ICE de la UIB.

**Iratxe Suberviola Ovejas** es Licenciada en Psicopedagogía, con el Diploma de Estudios Avanzados en la modalidad de Didáctica y Organización Escolar. Profesora del área de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad de la Rioja. Actualmente realizando la tesis doctoral sobre educación emocional y conductas disruptivas en el aula. Ha escrito varios artículos en Cuadernos de Educación y Desarrollo, la Revista Brocar (en publicación) y la Revista Contextos Educativos. Ha presentado comunicaciones en congresos de educación y psicología sobre los ámbitos de la educación en igualdad y educación emocional. Miembro del G.I de la Universidad de la Rioja: Igualdad y Género.

**Belén Tabernero Sánchez** es Doctora y Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Profesora Titular de Universidad. Miembro de la Red Nacional de Evaluación Formativa y Compartida. Publicación de artículos en diversas revistas nacionales e internacionales acerca de la Didáctica de la Educación Física. Líneas de investigación más desarrolladas: Evaluación en Educación Física y Formación de Maestros especialistas en Educación Física.

**Luis Torrego Egido** es Profesor de la Escuela de Magisterio de Segovia (Universidad de Valladolid). Es coordinador del Programa de Doctorado *Educación y Diversidad. Alternativas para el siglo XXI*. Entre sus líneas de investigación actuales se encuentran la innovación en docencia universitaria, diversidad y desigualdad en educación y metodología cualitativa de investigación.

**Arturo Valdés** es Catedrático de Escuela Universitaria, en el Área de Botánica tiene una larga experiencia en docencia de Ciencias Experimentales, Biología, Ecología, etc. Profesor de practicum, inicialmente a través del ICE de la Universidad de Salamanca (1974–1985) y en la Escuela de Magisterio de Albacete, desde 1986 y hasta la actualidad. Tiene más de 40 artículos publicados y 16 capítulos de libro y más de 10 libros.