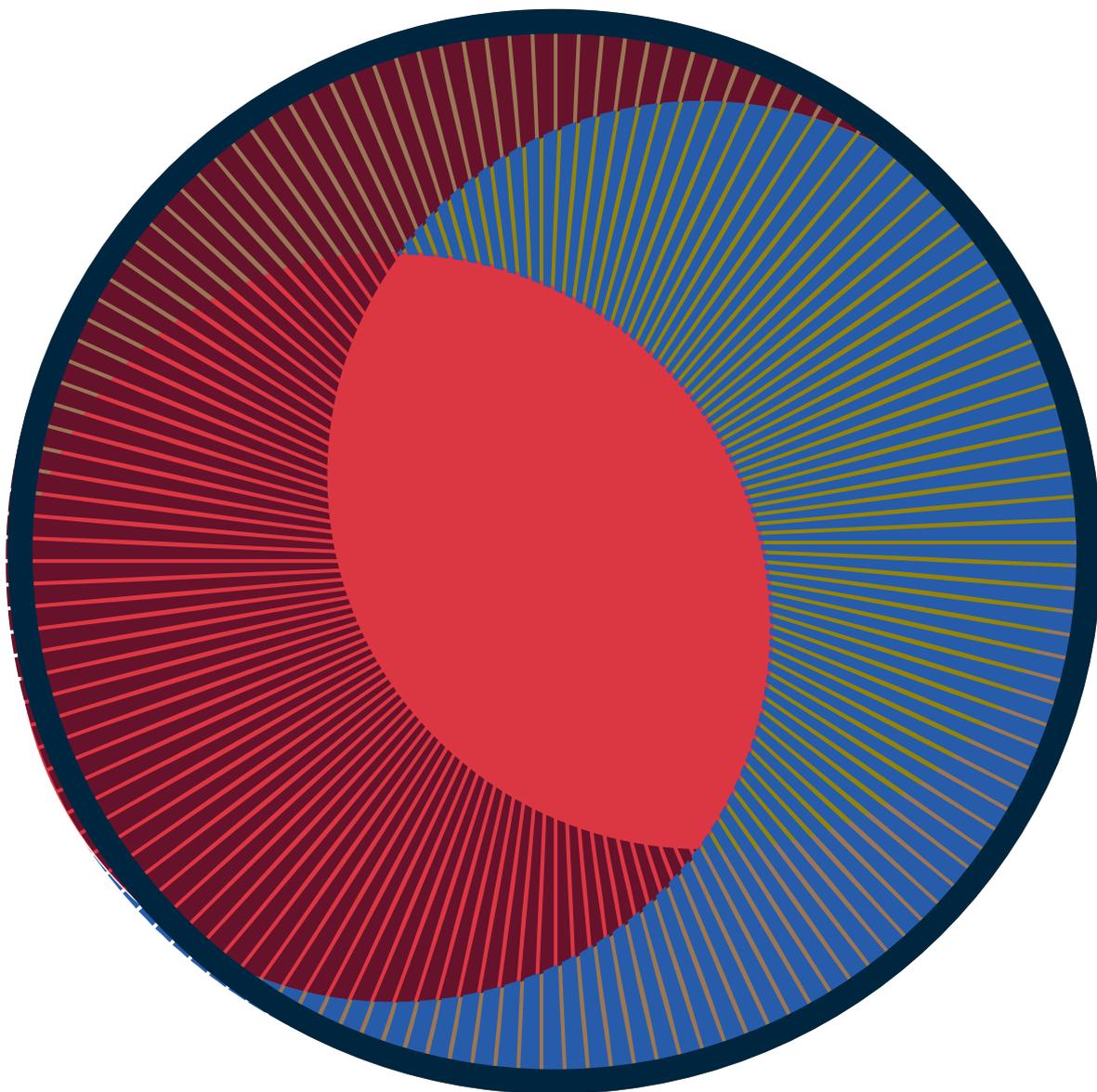


ESTRATEGIAS INNOVADORAS
EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO





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

Continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Número 52 (18, 3) – Septiembre 2015

***Estrategias innovadoras en la formación del
profesorado***

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)

ISSN: 1575-0965
DEPÓSITO LEGAL: VA-369-99

La Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP) es la edición electrónica de la antigua Revista de Escuelas Normales, siendo es un órgano de expresión y difusión 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 y la Universidad de Murcia.

Sede Social

Universidad de Zaragoza • Facultad de Educación
San Juan Bosco, 7 • 50071 Zaragoza (España)
Código UNESCO: Preparación y empleo de profesores 5803

Página web

<http://www.aufop.com/>
<http://revistas.um.es/reifop/> (Plataforma OJS - envío de originales)

Diseño de portada y web

José Palomero Fernández * <http://www.josepalomero.com/>

JUNTA DIRECTIVA DE LA ASOCIACIÓN AUFOP

Presidente

Antonio García Correa (Universidad de Murcia - España)

Vicepresidenta

Henar Rodríguez Navarro (Universidad de Valladolid - España)

Secretario

José Emilio Palomero Pescador (Universidad de Zaragoza - España)

Administradora

María Rosario Fernández Domínguez (Universidad de Zaragoza - España)

Vocales

Fernando Albuérne López (Universidad de Oviedo - España)

Juan Benito Martínez (Universidad de Murcia - España)

Juan José Cáceres Arranz (Universidad de Valladolid - España)

Emilio García García (Universidad Complutense de Madrid - España)

Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid - España)

Carlos Latas Pérez (Universidad de Extremadura - España)

Javier J. Maquilón Sánchez (Universidad de Murcia - España)

Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid - España)

Luis Fernando Valero Iglesias (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona - España)

© 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 REIFOP 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 autores.

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Presidente

Martín Rodríguez Rojo (Universidad de Valladolid - España)

Editor

Javier J. Maquilón Sánchez (Universidad de Murcia - España)

Editor adjunto

José Emilio Palomero Pescador (Universidad de Zaragoza - España)

Secretaría

Ana Belén Mirete Ruiz (Universidad de Murcia - España)

Administración y distribución

María Rosario Fernández Domínguez (Universidad de Zaragoza - España)

Maquetación y revisión de estilo

Raquel Pérez Rubio (Universidad de Murcia - España)

Revisión de normas APA

José David Cuesta Sáez de Tejada (Universidad de Murcia - España)

Eduardo Fernández Rodríguez (Universidad de Valladolid - España)

María Pilar Teruel Melero (Universidad de Zaragoza - España)

Base de Datos

Henar Rodríguez Navarro (Universidad de Valladolid - España)

Andrés Escarbajal Frutos (Universidad de Murcia - España)

Relaciones Institucionales

Antonio García Correa (Universidad de Murcia - España)

María Paz García Sanz (Universidad de Murcia - España)

Soporte Informático

Pablo Palomero Fernández (Universidad de Zaragoza - España)

Carlos Salavera Bordas (Universidad de Zaragoza - España)

Relaciones Internacionales

Sandra Racionero Plaza (Universitat de Barcelona - España)

Jesús Alberto Echeverry Sánchez (Universidad de Antioquía - Colombia)

Gabriel Galarza López (Universidad de Bolívar - Ecuador)

Renato Grimaldi (Università Degli Studi di Torino - Italia)

Juan Mila Demarchi (Universidad de la República de Montevideo - Uruguay)

Erica Rosenfeld Halverson (University of Wisconsin-Madison - EEUU)

Vocales pre-revisores

Fernando Albuérne López (Universidad de Oviedo - España)

María Pilar Almajano De Pablos (Universitat Politècnica de Catalunya - España)

Juan Benito Martínez (Universidad de Murcia - España)

Julia Boronat Mundina (Universidad de Valladolid - España)

Adelicio Caballero Caballero (Universidad Complutense de Madrid - España)

Juan José Cáceres Arranz (Universidad de Valladolid - España)

Nieves Castaño Pombo (Universidad de Valladolid - España)

Emilio García García (Universidad Complutense de Madrid - España)

María Teresa García Gómez (Universidad de Almería - España)

Alfonso García Monge (Universidad de Valladolid - España)
Antonio Gómez Ortiz (Universitat de Barcelona - España)
María Nieves Ledesma Marín (Universidad de Valencia - España)
Mario Martín Bris (Universidad de Alcalá de Henares - España)
Juan Bautista Martínez Rodríguez (Universidad de Granada - España)
Santiago Molina Molina (Universidad de Zaragoza - España)
Jesús Muñoz Peinado (Universidad de Burgos - España)
Ana Ponce De León Elizondo (Universidad de La Rioja - España)
Luis Fernando Valero Iglesias (Universitat Rovira I Virgili de Tarragona, España)

COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL / NATIONAL ADVISORY BOARD (44%)

Cesar Coll (Universitat de Barcelona - España)
Mario De Miguel (Universidad de Oviedo - España)
Enrique Gastón (Universidad de Zaragoza - España)
José Gimeno Sacristán (Universidad de Valencia - España)
José Ramón Flecha García (Universitat de Barcelona - España)
Jesús Palacios (Universidad de Sevilla - España)
Ángel Pérez Gómez (Universidad de Málaga - España)

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL / INTERNATIONAL ADVISORY BOARD (56%)

Juan Azcoaga (Universidad de Buenos Aires - Argentina)
John Elliot (University of East Anglia – Norwich, Reino Unido)
Nita Freire (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy – Montreal, Canadá)
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, EEUU)
Stephem Kemmis (Deakin University - Australia)
Robert Stake (University of Illinois - Chicago, EEUU)

COMITÉ ACADÉMICO / ACADEMIC BOARD

Pilar Abós Olivares (Universidad de Zaragoza - España)
Vicenta Altaba Rubio (Universitat Jaume I - Castellón, España)
Germán Andrés Marcos (Universidad de Valladolid - España)
Asunción Barreras Gómez (Universidad de la Rioja - España)
Ana Rosa Barry Gómez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - España)
Joan Biscarri Gassio (Universitat de Lleida - España)
Florentino Blázquez Entonado (Universidad de Extremadura - España)
Herminio Domingo Palomares (Universitat de les Illes Balears - España)
Carmen Fernández Bennosar (Universitat de les Illes Balears - España)
José Fernández García (Universidad de Jaén - España)
María del Pilar Fernández Viader (Universitat de Barcelona - España)
María Sagrario Flores Cortina (Universidad de León - España)
Rosario García Gómez (Universidad de la Rioja - España)
Amando López Valero (Universidad de Murcia - España)

Gonzalo Marrero Rodríguez (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria - España)
Constancio Mínguez (Universidad de Málaga - España)
Juan Montañés Rodríguez (Universidad de Castilla-La Mancha - España)
Martín Muelas Herráiz (Universidad de Castilla La Mancha - España)
Concepción Naval Durán (Universidad de Navarra - España)
Jesús Nieto (Universidad de Valladolid - España)
Antonio Ontoria Peña (Universidad de Córdoba - España)
José Antonio Oramas Luis (Universidad de la Laguna - España)
María del Mar Pozo Andrés (Universidad de Alcalá de Henares - España)
Rosario Quecedo (Universidad del País Vasco - España)
Tomás Rodríguez (Universidad de Cantabria - España)
Óscar Sáenz Barrio (Universidad de Granada - España)
Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada - España)
Francisco José Silvosa Costa (Universidade de Santiago de Compostela - España)
Carme Tolosana Lidón (Universitat Autònoma de Barcelona - España)
María del Carmen Uronés Jambrija (Universidad de Salamanca - España)
Manuel Vázquez (Universidad de Sevilla - España)
Luis J. Ventura de Pinho (Universidade de Aveiro - España)
Miguel Ángel Villanueva Valdés (Universidad Complutense de Madrid - España)
Nazario Yuste (Universidad de Almería - España)

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

María Antonia Cano Iborra (Universitat de Alicante - España)
Javier Cermeño Aparicio (Universidad Complutense de Madrid - España)
María Eva Cid Castro (Universidad de Zaragoza - España)
Concepción Martín Sánchez (Universidad de Murcia - España)
Mariano Rubia Avi (Universidad de Valladolid - España)
Sebastián Sánchez Fernández (Universidad de Granada - España)

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 de Alicante)
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 (Universidad de Córdoba)
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada)
Facultat de Ciències Humanes i Socials (Universitat Jaume I de Castellón)
Facultad de Educación (Universidad de León)
Facultad de Educación (Universidad de Murcia)

Facultad de Educación (Universidad de Valladolid)
Facultad de Humanidades y Educación (Universidad de Burgos)
Vicerrectorado de Investigación (Universidad de Zaragoza)

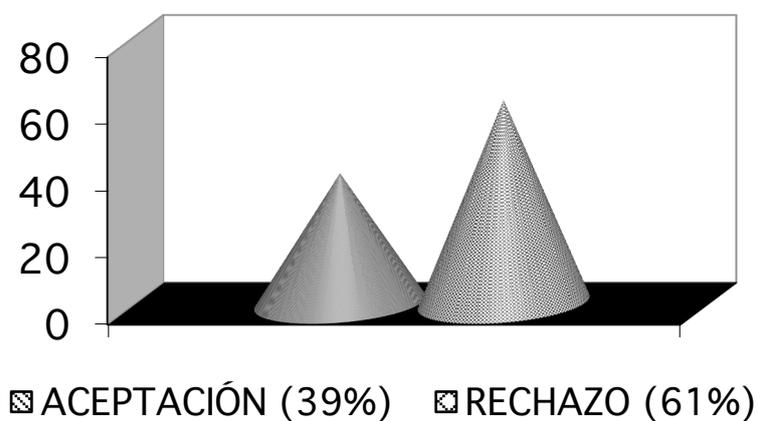
ÍNDICE DE IMPACTO, CATÁLOGOS, DIRECTORIOS Y BASES DE DATOS
EN LOS QUE APARECE RESEÑADA LA REIFOP
CONSULTAR

<http://www.aufop.com/>
<http://revistas.um.es/reifop/>

ANUALMENTE SE PUBLICA EL LISTADO DE LOS REVISORES DE ARTÍCULOS

<http://revistas.um.es/reifop/>

TASA DE ACEPTACIÓN Y RECHAZO DE ARTÍCULOS



Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP)

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

Número 52 (18,3)

ISSN 1575-0965

ÍNDICE

MONOGRÁFICO

Estrategias innovadoras en la formación del profesorado

Oficinas pedagógicas en red como estrategia de mejora de la formación del profesorado en Mozambique Irene Martínez Martín y María Josefa Cabello Martínez.....	1
Organización intercultural en el aula de Música de Secundaria María del Mar Bernabé Villodre	13
El desarrollo de las competencias transversales en segundo curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria Pilar Aristizabal, Arantzazu Rodríguez-Fernández, Paloma Rodríguez-Miñambres y Arantza Fernández-Zabala	25
Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón Sandra Vázquez Toledo, Marta Liesa Orús y José Luis Bernal Agudo.....	39
Características técnicas y formales de la iconografía en libros de texto de Educación Física Irene Moya Mata, Concepción Ros Ros, Cristina Menescardi Royuela y Anabel Bastida Torróntegui	55
La construcción de identidad compartida en un aula intercultural Mohamed Chamseddine Habib Allah.....	69
Políticas y prácticas en la formación permanente del profesorado en TIC en Cataluña Adriana Ornellas, Joan-Anton Sánchez, Leticia Fraga Colman y Laura Domingo	83

La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación	
Ma.Antònia Gomila Grau y Belén Pascual Barrio	99
Educación en valores en la escuela italiana y española, desde la perspectiva de educar ciudadanos	
Valeria Rossini y Salvador Peiró-i-Gregòri	113
El método de estudio de casos: Una herramienta docente válida para la adquisición de competencias	
Christian de la Fe Rodríguez, Irene Vidaurreta Porrero, Ángel Gómez Martín y Juan Carlos Corrales Romero	127
Conocimiento práctico del profesor universitario. Una exploración desde el análisis del discurso	
Juanita Rodríguez Pech, Juan Bautista Martínez Rodríguez	139
La formación del profesorado para la enseñanza integrada de contenidos y lengua extranjera: perspectivas de un debate europeo actual	
María Ángeles Martín del Pozo	153
Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida	
Juan Antonio Moreno-Murcia y Yolanda Silveira Torregrosa	169
El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa	
Ana Belén Mirete Ruiz, Marta Soro Bernal y Javier J. Maquilón Sánchez.....	183
La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas	
Antonia Ramírez García	199

International Electronic Journal of Teacher Training (REIFOP)

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

Number 52 (18, 3)

ISSN 1575-0965

INDEX

MONOGRAPHIC

Innovative strategies in teachers' training

Pedagogical offices network, improving teacher training in Mozambique Irene Martínez Martín y María Josefa Cabello Martínez.....	1
Intercultural classroom organization teaching Music in Secondary Education María del Mar Bernabé Villodre	13
Development of cross competences in second course of Childhood and Elementary Education Degrees Pilar Aristizabal, Arantzazu Rodríguez-Fernández, Paloma Rodríguez-Miñambres y Arantza Fernández-Zabala	25
Leadership training analysis in educational organizations: a study in the Autonomous Community of Aragon Sandra Vázquez Toledo, Marta Liesa Orús y José Luis Bernal Agudo.....	39
Technical and formal textbook iconography in Physical Education Irene Moya Mata, Concepción Ros Ros, Cristina Menescardí Royuela y Anabel Bastida Torrónategui	55
The construction of shared identity in an intercultural classroom Mohamed Chamseddine Habib Allah.....	69
Policies and practices in teacher training in ICT in Catalonia Adriana Ornellas, Joan-Anton Sánchez, Leticia Fraga Colman y Laura Domingo	83

The involvement of families in the educational system: the perception of pre-service teachers Ma.Antònia Gomila Grau y Belén Pascual Barrio	99
Values education in the Italian and Spanish school, from the perspective of educating citizens Valeria Rossini y Salvador Peiró-i-Gregòri	113
The case study method: A valuable teaching tool for the acquisition of skills Christian de la Fe Rodríguez, Irene Vidaurreta Porrero, Ángel Gómez Martín y Juan Carlos Corrales Romero	127
Teacher’s practical knowledge at university. Exploring strategies from discourse analysis Juanita Rodríguez Pech, Juan Bautista Martínez Rodríguez	139
Teacher education for content and language integrated learning: insights from a current European debate María Ángeles Martín del Pozo	153
Motivational profiles of college students. Study process and satisfaction with life Juan Antonio Moreno-Murcia y Yolanda Silveira Torregrosa	169
School failure and approaches to learning: measures for the educational inclusion Ana Belén Mirete Ruiz, Marta Soro Bernal y Javier J. Maquilón Sánchez.....	183
Training teachers in primary education about based competences Antonia Ramírez García	199

Editorial

Estrategias innovadoras en la formación del profesorado

Resulta muy complejo delimitar conceptualmente algunos de los términos que se incluyen en el título del presente número de la revista REIFOP. Por un lado tenemos las estrategias, por otro la formación del profesorado, aunque el que realmente resulte más complejo definir en estos momentos sea lo que en educación se entiende por innovación.

Después de revisar documentos, artículos, libros, experiencias, etc., tanto propias como ajenas, consideramos que la innovación, la necesidad de cambiar para mejorar, debe estar ligada al amor y la ilusión por aprender. La escuela actual no debe inhibir las ganas de aprender de los que participan de ella. Desde el nacimiento, los seres humanos somos voraces aprendices, vamos mirando todo, palpando, observando, replicando... pero llega un momento, una edad, un curso, en la que parece que esta necesidad de aprender, de enfrentarnos al mundo como verdaderos investigadores, queda inhibida por los ancestrales procedimientos de enseñanza y aprendizaje que en muchos (la mayoría) de los centros educativos sigue imperando.

Así, nos planteamos... ¿qué papel ha de tener la innovación en el aula? Desde nuestro planteamiento lo que se ha de hacer es fomentar y motivar a los estudiantes a que sigan teniendo ese instinto de aprender, de buscar, de no asumir derrotas sin luchar, de que no sean conformistas... En cuanto al profesorado, que no pierda sus inquietudes e ilusiones, que no se deje amedrentar y condicionar por las limitaciones y que siempre busque el modo para que los cambios que se produzcan tengan los mejores resultados. Estos cambios, estas innovaciones que pueden proponer los profesores no tienen porqué ir ligados a cambios tecnológicos. La innovación no es similar de incorporar un apartado en la dinámica del aula, máxime cuando ese aparato se va a seguir empleando con la misma finalidad. ¿Qué hay de mejora entre una pizarra de tiza frente a una pizarra digital si en ambas el profesor se dedica a escribir lo que los estudiantes han de apuntar para luego memorizar?

Como algunos autores sostienen, no puede educarse a estudiantes del siglo XXI con metodologías del siglo XIX. Además, como afirma José Luis Cabello, con estructuras y modelos que provienen del mundo empresarial, de la era industrial, que limitan a los estudiantes a ser receptores de información, que han de memorizar y reproducir. La innovación debe activar los procesos de innovación que permitan introducir los cambios necesarios para adaptar la educación a la nueva sociedad de la era digital, que está modificando los procesos de transmisión y gestión del conocimiento y requieren la formación en nuevas competencias no abordadas en el aprendizaje tradicional. Pero éstas difícilmente pueden ser integradas dentro del currículo ordinario si el profesorado no es competente en su gestión y manejo, sobre todo cuando los estudiantes han de mutar de consumidores de contenidos a creadores de los mismos.

Desde las administraciones pueden impulsarse y detectar las buenas prácticas innovadoras. Estas instituciones deberían ejercer como plataformas para dar difusión y servir de repositorio para las mejores iniciativas, que incentivasen la participación de las personas en proyectos de innovación. El uso de los recursos tecnológicos y en red es básico para activar esta tarea. Es necesario que se supere el hábito de asistir a cursos para obtener la certificación de horas, incluso a algunos que

difícilmente tienen relación con la actividad profesional real para conseguir puntos o una mejora económica.

En la sociedad actual, en este momento en el que el pasado se cruza con el presente y toca con la punta de los dedos al futuro, debe redefinirse el propósito de la educación, de lo que se considera enseñar y de lo que debe ser aprender. Aprender ya no puede ser entendido como recopilar o tener acceso a información, eso ya no es una habilidad o una competencia, sino una realidad globalmente compartida. La necesidad de innovar en educación no gira en torno al aprendizaje, sino que otros pilares como la enseñanza, los procesos, los contenidos, las personas, la evaluación, la tecnología, etc., cobran cada día más importancia, impidiendo de este modo que la escuela y el aprendizaje sean una tragedia y una vulneración de la propia naturaleza de los implicados en ella.

El Consejo de Redacción

Monografía:

Estrategias innovadoras en formación del profesorado

Martínez, I. & Cabello, M.J. (2015). Oficinas pedagógicas en red como estrategia de mejora de la formación del profesorado en Mozambique. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 1-12.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.193791>

Oficinas pedagógicas en red como estrategia de mejora de la formación del profesorado en Mozambique

Irene Martínez Martín, María Josefa Cabello Martínez

Universidad Complutense de Madrid

Resumen

El desarrollo, asumido como empoderamiento de las poblaciones, se incluye como objetivo a alcanzar desde la educación, entendida como medio para mejorar la calidad de vida de las personas, transformando y promoviendo las capacidades de cada una de ellas en base a ese desarrollo.

Una formación del profesorado de calidad, mejora las iniciativas de promoción educativa y fomenta un desarrollo integral. Este será el objetivo del artículo, sustentado en este enfoque y atendiendo a diversos estudios e investigaciones cualitativas enmarcada en proyectos de cooperación interuniversitaria realizados en Mozambique.

El artículo propone un plan de acción para fortalecer una red de Oficinas Pedagógicas, la cual aglutine y amplíe los recursos para la formación del profesorado, respondiendo a principios de formación críticos y emancipadores, teniendo en cuenta las características contextuales, la acción comunitaria y la sostenibilidad como elementos sustentadores de la misma.

Palabras clave

Empoderamiento; Formación Profesorado; Oficinas Pedagógicas

Pedagogical offices network, improving teacher training in Mozambique

Contacto:

Irene Martínez Martín, Irene.martinez.martin@edu.ucm.es, c/ Recto Royo Villanova s/n, 28040, Madrid.

Vinculación del artículo a proyectos de cooperación universitaria al desarrollo, financiados por AECID (2006), y UCM (2007 y 2008). A partir 2010 beca predoctoral complutense vinculada.

Abstract

Development, in the sense of empowering underprivileged populations, is one of the objectives to be achieved through education, understood as a mean of improving the quality of people's life, and using that development to transform and foster the capabilities of each person.

Raising standards of teacher training improves educational initiatives aimed at promoting and encouraging integrated development. Based on this approach, we have done different qualitative researches and inter-university cooperation projects in Mozambique, whose goals have been to improve the education.

In this paper we develop a plan to setting-up a network of Pedagogical Offices which can expand teacher training resources. The network of Pedagogical Offices is based on the critical and emancipatory teacher training theories. This network is also based on the contextual features, community action and sustainability approach.

Key words

Empowerment; Teacher Training; Pedagogical Offices.

“¿El África independiente “ha empezado mal”, o lo que manifiestamente sigue muy mal es la vorágine moderna globalizada, y por eso sus propuestas rechinan en las sabanas y los bosques africanos? ¿La vida es pura econometría como piensan el FMI y el BM o tiene otras dimensiones y, con ellas, los modelos sociales de los humanos han sido y pueden aún ser diversos?” (Roca y Ferrán, 2013, p.13-14)

1. Introducción

Este artículo se enmarca en las inquietudes que nos genera la aproximación a la situación educativa africana y, más concretamente, en el análisis del sistema educativo mozambicano y de la situación del profesorado en dicho país. A partir de resultados de investigaciones (Cabello, Martínez y Sánchez, 2012; Cabello y Martínez, 2013) llevadas a cabo por nuestro equipo de investigación de la UCM (INDUCT), presentamos una propuesta de acción desde la cooperación interuniversitaria: creación y fortalecimiento de una red de Oficinas Pedagógicas.

Investigar sobre África nos lleva a plantearnos una serie de interrogantes sobre el modelo de desarrollo impuesto en esta zona del planeta. Nos preguntamos por qué en África se encuentran la mayoría de países con menor índice de desarrollo humano del mundo, siendo dueños de grandes riquezas naturales; cómo se miden estos índices; qué significa la pobreza y dónde se concentran las bolsas de pobreza; qué implica el desarrollo y cómo se hace este desarrollo en África; qué persigue la cooperación internacional y en qué medida está funcionando...

Hablar de África, normalmente, es hacer referencia a una serie de ideas estereotipadas y reiteradas sobre el continente: pobreza, hambre, deuda, ayuda... Siguiendo el análisis crítico de numerosos autores, entendemos que a los países africanos se les ha negado... la dignidad de su particularismo histórico, un pensamiento propio, su capacidad de relacionarse socialmente para solucionar sus problemas prioritarios, la existencia de sus propias instituciones o el derecho a una iniciativa basada en su propia realidad... (Santamaría y García, 2013).

Esta tendencia al uniformismo ha marcado las agendas de desarrollo africanas de las últimas décadas, al tiempo que ha generado una corriente que defiende la necesidad de un cambio en el modelo actual de desarrollo -generador y perpetuador de desigualdades- avanzando hacia nuevos procesos centrados en el fomento de la investigación y el desarrollo social, económico, cultural y humano. En este artículo pretendemos esclarecer el lugar que la educación, como oportunidad de transformación social y política, puede tener en dicho cambio de modelo y, de acuerdo con ello, ampliar dicha oportunidad mediante actuaciones de formación del profesorado inscritas en posibilidades y necesidades del actual sistema educativo de Mozambique.

Como punto de partida contamos con los resultados de diversos estudios, trabajos de campo, investigaciones y proyectos de cooperación realizados¹, así como con una trayectoria de colaboraciones entre un equipo de trabajo de la UCM y la administración educativa, el Ministerio de Educación (MEC), la Universidad Pedagógica (UP), el Instituto de Educación Abierta y a Distancia (IEAD) y diferentes Escuelas e Institutos de Formación del Profesorado (IFP) de Mozambique, siendo el resultado de años de trabajo en este ámbito. Sistematizando los resultados y conclusiones de estos trabajos, podemos establecer como líneas de continuidad de las acciones de cooperación, las siguientes temáticas:

- Formación del profesorado a partir de las reformas educativas y planes de emergencia llevados a cabo por el Gobierno de Mozambique.
- Necesidades básicas que presenta la escuela en Mozambique, particularizando en las altas tasas de absentismo y fracaso escolar de niñas y mujeres.
- Estrategias de acción comunitaria con repercusión socioeducativa desde una perspectiva de género.

Teniendo en cuenta las necesidades y posibilidades detectadas (Cabello, Martínez y Sánchez, 2012), así como las iniciativas que desde el propio país se están impulsando, se han llevado a cabo diferentes acciones de cooperación para el desarrollo enmarcadas en estas líneas de investigación. Entre estas, en el presente trabajo destacamos la propuesta de creación y fortalecimiento de una red de Oficinas Pedagógicas (OP) como recurso para enriquecer y mejorar la formación permanente del profesorado.

A continuación presentamos algunas de las reflexiones que han ayudado al Equipo de Investigación a delimitar el enfoque de cooperación internacional al desarrollo, en el cual inscribimos nuestro trabajo en Mozambique. Finalmente, pasamos a exponer los fines que el proyecto de creación y fortalecimiento de una red de Oficinas Pedagógicas persigue, así

¹ Proyectos de investigación realizados en el Equipo UCM dirigidos por M^a Josefa Cabello Martínez:

- “La formación de maestros para extender la educación básica a todos, mejorar la calidad de la educación primaria y ampliar la asistencia a la escuela” financiado por la AECID en 2006.
- “Evaluación y propuesta de mejora de currículum de maestros y maestras de educación primaria en Mozambique” financiado por la IV convocatoria UCM de cooperación al desarrollo en 2007.
- “Formación de formadores; Cooperación interuniversitaria entre Sistemas de Educación Pública de España y Mozambique”, financiado en la V convocatoria UCM de cooperación al desarrollo en 2008. (UCM/IEPALA)
- Proyecto EDULINK de la Unión Europea. “IU IEPALA-RB/UCM, ISET Y UAN PRODUCEN EXCELENTES INSTRUCTORES PARA PROFESORES EN MOZAMBIQUE Y ANGOLA” 2009/ 2011. (UCM/IEPALA)
- A partir del año 2010 Tesis vinculada a estas líneas de investigación con beca predoctoral financiada por la UCM.

como los lineamientos que pueden favorecer la puesta en práctica del mismo, teniendo siempre como referencia las condiciones concretas de la educación mozambicana.

2. Formación del profesorado en el derecho al desarrollo

Las iniciativas de cooperación al desarrollo han sido objeto de crítica y, a veces, consideradas como un fracaso en los diferentes países africanos. Kabunda (2013) analizó las diversas razones que explican esta tendencia, haciendo referencia a la creación y herencia de los Estados-Nación, a las relaciones conflictivas internas, el papel de las relaciones internacionales, la dimensión social del poder unida a la falta de autonomía de dicho poder, etc. El mismo autor afirma que debemos avanzar hacia nuevas teorías que superen la definición pesimista de África que parten de las frías estadísticas internacionales, las cuales no toman en cuenta ni la amplitud de la economía popular en el comercio, ni las redes de solidaridad, ni la propia historia, así como tampoco la cultura africana”. Aboga por una...”redefinición del desarrollo, no siendo unilineal, sino basado en las innovaciones sociales, en el pluralismo y la diversidad cultural. (Kabunda, 2013)

Conscientes de la gravedad de las situaciones que apoyan esta línea de pensamiento, optamos por una concepción del desarrollo como un proceso y un fin, siendo un conjunto interconectado de acciones mediante el cual las personas pueden empoderarse incrementando sus capacidades y las de las colectividades, a través de la acción social. La educación, como acción dentro de un proceso de desarrollo, es un pilar clave y una poderosa herramienta generadora de autonomía individual y de toma de conciencia crítica y colectiva.

El desarrollo, entendido como *“derecho humano inalienable debe garantizar la realización de todos los demás derechos y las libertades fundamentales, yendo más allá del simple crecimiento económico y de satisfacción de necesidades básicas. Es entendido como humano y sostenible, de tal manera que las personas puedan hacerse cargo de sus propios destinos y puedan realizar todas sus potencialidades equitativamente”* (Carballo, 2006, p.23).

La concepción del desarrollo como Humano y Sostenible queda establecida en la agenda internacional a partir de la propuesta de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) - uno de los grandes compromisos globales de lucha contra la pobreza-. Aunque su difusión supuso una toma de conciencia a nivel global, están lejos de ser alcanzados en todos sus aspectos: educación, salud, igualdad de género, gobernabilidad... De nuevo, ante los escasos logros alcanzados en estas dimensiones de los derechos que fundamentan los ODM, se hace necesario un cambio en el modelo actual de desarrollo.

Pretender un cambio de este tipo implicará impulsar acciones basadas en el empoderamiento de las poblaciones y en este punto la educación se convierte en un aspecto clave. La educación nos debería permitir *“aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir con el fin de alcanzar nuestro máximo potencial como seres humanos”* (Delors, 1996, p.96). La construcción de un mundo de paz, dignidad, justicia e igualdad depende de múltiples factores, entre los cuales la educación es sin duda uno de los más importantes. El propósito de lograr mejoras sustantivas en los indicadores educativos requiere vincular las actuaciones en educación a un concepto sólido, equitativo y solidario de cooperación y de desarrollo. Hablar de educación es, citando a Freire (2012), entender que educar exige humildad, tolerancia y lucha en defensa de los derechos humanos. Exige concienciación y toma de decisiones, respeto a la autonomía de ser educado. Y saber que enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.

La preocupación de los gobiernos y de las políticas internacionales se centra en aumentar las plazas escolares y con ello el número de matriculaciones, bajar las tasas de abandono y absentismo escolar, disminuir las desigualdades, etc., esto tiene consecuencias en la calidad educativa, pero para potenciarlas no sólo hemos de prestar atención a los datos cuantitativos, sino a las cualidades desarrolladas en las personas y a lo que éstas pueden llegar a hacer una vez que logran acceder al derecho básico de educarse. Como afirma Tomasevsky (2004), los derechos no pueden dissociarse, deben alcanzarse global y progresivamente, y garantizarse de manera conjunta.

El entendimiento del desarrollo como un derecho y de la educación como parte fundamental del mismo, nos lleva a hacernos una pregunta fundamental, que se encuentra en la base de nuestro trabajo: ¿qué educación para qué desarrollo es necesaria y queremos promover?

Plateamos como estrategia de desarrollo y motor de cambio la idea de empoderamiento como objetivo y herramienta educativa, entendiendo éste como toma de conciencia y aumento de autonomía. En este contexto, bajo estos conceptos y con estos propósitos, la propuesta concreta de creación y fortalecimiento de una red de Oficinas Pedagógicas en Mozambique responde a un modelo educativo y de desarrollo enmarcado en una concepción de derechos, cuya puesta en práctica requiere acciones de mejora en la formación del profesorado.

3. Entorno socioeducativo para el proyecto de Oficinas Pedagógicas

Mozambique, según datos del Plan Estratégico de Educación del MEC de Mozambique (2012-2016), es un país situado en la costa oriental del África Austral, tiene una población de más de 23 millones de habitantes, de los cuales el 48% son hombres y el 52% mujeres. Con una extensión de casi 2,5 millones de kilómetros cuadrados, cuenta con aproximadamente 2.400 kilómetros de costa. Desde el año 1994 se encuentra en un periodo democrático de relativa calma y desarrollo, tras 16 años de Guerra Civil. A pesar de ello, su tasa de pobreza sobrepasa el 50% y según el Informe de Desarrollo Humano del PNUD (2014), en el año 2007 la esperanza de vida al nacer era de 50,2 años. Por todo ello su índice de desarrollo humano es de los más bajos del mundo, ocupando la posición 184 de 187 países.

De su pasado como excolonia portuguesa ha heredado importantes desigualdades sociales, sobre todo en las zonas rurales. Mozambique tiene un mercado arriesgado y difícil por ser deficiente, reducido y tener unos costes operativos altos (debido a la falta de infraestructuras), baja productividad y elevados costes de transacción. Tras alcanzar en 1975 la independencia y formar su primer gobierno, presidido por Samora Machel, siguió una política de nacionalizaciones que culminó con la nacionalización de la sanidad y la educación, la creación de empresas estatales para la comercialización de productos claves y la socialización del campo. En 1987 Mozambique firmó acuerdos con el BM y el FMI y se inició una apertura económica, recibiendo unos 350 millones de dólares anuales en asistencia subvencionada externa. Esta tendencia a la dependencia externa ha marcado y marca la agenda de desarrollo de Mozambique, y en particular las acciones de reforma del sistema educativo.

3.1 Educación básica y profesorado en Mozambique

Si estudiamos los datos generales de educación encontramos que, la tasa de alfabetización de adultos (mayores de 15 años) en el periodo 2005/2010, era del 55,1% y la tasa neta de escolarización en educación primaria de un 80%, sin embargo la tasa neta de permanencia hasta el último grado en primaria únicamente alcanzaba un 44% (UNICEF, 2004 y 2009). El

Informe del PNUD (2014) señala que la relación alumno-maestro era de 58,5 y que los maestros con formación docente representaban un 75,9%.

Teniendo en cuenta esta realidad, nuestra propuesta de acción responde a las necesidades del contexto social y educativo, donde la formación del profesorado adquiere un papel fundamental para el desarrollo. Hemos de tener en cuenta, además, una serie de circunstancias que directa o indirectamente inciden en la educación, y por lo tanto, en la formación del profesorado. Seguidamente relacionaremos aquellas que más peso han tenido en la propuesta de desarrollo de las OPs, a saber:

- **Económicas:** las altas tasas de pobreza de la sociedad y unas condiciones laborales informales o poco reguladas conllevan un pronto trabajo infantil y que muchos maestros/as tengan que compaginar varios empleos o tener turnos dobles para completar su salario. Todo ello se va sumando en una situación donde es necesario luchar contra el cansancio, la desmotivación o el absentismo para poder realizar con calidad la tarea docente.
- **Sanidad:** la problemática del VIH/SIDA entre adultos y menores provoca altas tasas de orfandad, junto con la prevalencia de enfermedades como la malaria, problemas en el abastecimiento de aguas, etc. Respecto a la situación de las mujeres hay que tener en cuenta los embarazos tempranos y de riesgo, la escasa atención médica y los débiles programas de prevención. Estas circunstancias se suman a las que generan absentismo, escaso rendimiento, abandono y fracaso escolar.
- **Socio- culturales:** Mozambique cuenta con diferentes grupos étnicos y una gran riqueza cultural, consecuencia de esta diversidad son los problemas lingüísticos y de comunicación debido al desconocimiento de las lenguas maternas por parte del profesorado y la imposición del portugués como lengua oficial del país y de la enseñanza. El escaso dominio del portugués es con frecuencia una causa más que mina la calidad de la enseñanza y ahonda en el abandono y fracaso escolar.
- **Educación:** como consecuencia de la situación de pobreza que vive el país existe una falta de recursos materiales, didácticos, tecnológicos... tanto para la educación básica como para la formación inicial y permanente y el ejercicio de la docencia; a ello hay que sumarle las precarias infraestructuras educativas, siendo un hecho la escasez de escuelas, y su lejanía de las poblaciones, lo que afecta sobre todo a población en áreas rurales, con limitados medios de transporte. Esta situación conlleva una oferta educativa que es insuficiente para atender a toda la población en edad escolar. Centrándonos en la formación del profesorado, encontramos que la formación de base y en ejercicio es escasa, siendo éste el primer escollo para el ejercicio de la profesión docente con calidad, así como para la puesta en práctica de un modelo educativo transformador y coherente con los presupuestos de educación para el desarrollo que venimos sosteniendo.

De los anteriores aspectos, al elaborar nuestra propuesta de actuación a través de Oficinas Pedagógicas, hemos tomado en consideración los que afectan más directamente a la formación del profesorado, en concreto: el carácter sectorial de las OPs responde a la dispersión de la población; el fomento de la formación permanente del profesorado se convierte en una medida de apoyo a la escasez material o de tiempo y espacios para la formación, a la vez que completa la escasa formación inicial; el aprovechamiento de las experiencias cercanas a las realidades de cada escuela da valor al conocimiento comunitario, inserta las OPs en lo local y, con todo ello, las convierte en lugar de encuentro para el enriquecimiento personal y profesional; el apoyo entre profesionales desde la participación y el conocimiento conjunto mejora la motivación y el ejercicio de la docencia al

generar soluciones conjuntas a las dificultades cotidianas; y, sobre todo, el empoderamiento a través de la formación del profesorado crea la posibilidad de que los propios maestros/as puedan actuar como agentes de transformación social y comunitaria.

3.2 Planes de reforma y formación del profesorado en Mozambique

Entre 1999 y 2015 el Gobierno de Mozambique ha llevado a cabo tres planes de reforma del sistema educativo, el primero de ellos (1999 a 2005) dedicado a la expansión del acceso a la educación. El segundo plan, desde el año 2006 hasta el 2011, denominado Plan Estratégico de Educación y Cultura (PEEC), establece un currículum transitorio de formación del profesorado de primaria (Currículum 10^a+1) y de secundaria (currículum 12^a+1), reduciendo el tiempo de formación docente de dos y tres años a un solo año, después de, respectivamente, 10 ó 12 de formación básica. Y el tercer Plan Estratégico de educación (2011-2016) comienza a aumentar la formación del profesorado, mejorando la formación en ejercicio y atendiendo a las necesidades de la calidad de la educación. Este último Plan se encuentra en fase de implementación.

Como venimos señalando, la reducción de la formación específica, aunque logró el objetivo de aumentar el número de profesores egresados cada año y, con ello, la posibilidad de incrementar las plazas escolares, supuso consecuencias negativas en la calidad de la formación del profesorado. En esta situación la formación en ejercicio adquiere mayor importancia y se hace necesaria, por lo que las OPs se convierten en una herramienta de apoyo adecuada a las necesidades y características descritas. Además, es preciso recordar que las reformas educativas citadas han supuesto la incorporación de nuevas materias en el currículum básico, lo que requiere del profesorado nuevos conocimientos en cuanto a contenidos y metodologías didácticas que pueden y deben ser atendidos y reforzados a través de la formación en ejercicio, con especial atención a la elaboración de materiales didácticos para estas nuevas disciplinas curriculares.

En el PEEC (2006-2011) el Gobierno de Mozambique indicaba posibles instituciones y programas encargados de impartir esta formación complementaria: Centros de Formación y Recursos Educativos -CFR-, Zonas de Influencia Pedagógica -ZIP- o los Cursos de Refuerzo Escolar: Sistemáticos, Continuos, Experimentales y Reflexivos -CRESCER- y también el IEAD (Instituto de Educación Abierta y a Distancia).

En este contexto, para completar el recorrido de la formación del profesorado, se atribuyó a la Universidad Pedagógica Nacional (UP) la función de “colaborar en la formación de los formadores de las instituciones de formación de profesores, tarea para la cual la UP contaría con los Institutos de Formación del Profesorado (IFP) existentes en todas las provincias del país. A partir de este segundo plan de reforma, los IFP asumen toda la formación inicial del profesorado de primaria, pasando a integrar los antiguos CFPP (Centros de Formación de Profesores Primarios) y los IMAP (Institutos de Magisterio); según datos del MEC de Mozambique en 2009 existían 24 IFP repartidos por todo el país.

El proyecto para las OPs se enmarca en los fines atribuidos por el Gobierno a los IFP y a las instituciones y programas de formación complementaria citados. Esto, unido a la coordinación realizada por la Universidad Pedagógica, aumenta las garantías de calidad y viabilidad de las actuaciones, colaborando al progreso de la formación del profesorado en el marco de una educación para el desarrollo.

4. Propuesta de creación de Oficinas Pedagógicas como recurso para la formación del profesorado

En este trabajo venimos sosteniendo que una de las principales necesidades para la mejora de la educación básica en Mozambique es la formación del profesorado, tanto inicial como permanente, ya que éste es una pieza básica en el avance hacia una educación de calidad, satisfactoria de derechos y generadora de desarrollo. Desde estos planteamientos, la propuesta de creación y desarrollo de una red de Oficinas Pedagógicas, como centros de formación continua y de innovación educativa, pretende la mejora de la formación del profesorado de diferentes niveles educativos (primaria, secundaria y formación de formadores), así como la elaboración de materiales didácticos para la práctica docente. A través de dichas oficinas se pretende además establecer redes de acción conjunta con otras iniciativas de formación.

4.1 Naturaleza y contenido de las Oficinas Pedagógicas

Tras unas primeras reuniones del equipo UCM con los responsables de recursos humanos del MEC y del INDE de Mozambique, en las que se hicieron evidentes las dificultades para cumplir con la formación complementaria del profesorado, se plantearon los términos iniciales para la creación de las OPs, proponiendo que las mismas se destinarían a la elaboración de materiales didácticos, especialmente centrados en las nuevas disciplinas del currículum. Su diseño previo establece una primera elaboración, por parte de los maestros en prácticas, seguida de la implementación y seguimiento por parte del equipo técnico (MEC- INDE- UP), pudiendo ser editados para su uso en las escuelas. En este diseño inicial ya se consideraba a las OPs como espacios de encuentro para la formación permanente de los formadores.

Este trabajo se refuerza con la colaboración entre las universidades Complutense de Madrid y Pedagógica de Mozambique, en el marco de la cooperación interuniversitaria para el desarrollo. Tras varias reuniones, se fue esbozando la posibilidad de puesta en marcha de Oficinas Pedagógicas, de acuerdo con lo establecido en el art. 58 del Reglamento Académico de la Universidad Pedagógica de Maputo (2010): *“las OPs tienen en vista la elaboración de material didáctico para ser utilizado por los estudiantes en su práctica docente...”* asimismo, son concebidas como *“espacios de aprendizaje individual o colectivo para la reflexión teórica y tratar de forma práctica diferentes temas”*.

Como fruto de estos encuentros se fueron concretando posibilidades de enmarcar el proyecto de las OPs en tres áreas básicas del trabajo de cooperación interuniversitaria para el desarrollo:

- *Investigación*: centrada en recursos humanos (profesorado y alumnado) de la UP pero dependiente de financiación de proyectos conjuntos de cooperación, en áreas específicas de educación.
- *Refuerzo de la capacidad interna de la UP ante las necesidades emergentes*: formación de formadores, producción acelerada de materiales didácticos (tanto para el alumnado como el profesorado), incremento de la capacidad bibliográfica de la UP y acceso a nuevas tecnologías.
- *Cooperación Interuniversitaria* para la formación de formadores entre la UP y las Universidades Españolas. La colaboración de la UCM en la construcción de este proyecto se traduce en apoyo material y teórico para la puesta en marcha de una Oficina Pedagógica piloto en la sede de la UP en Maputo, capital del país, y para la posterior extensión de la misma a otros centros.

- Este proceso de colaboración conjunta entre ambas universidades dio lugar a un *proyecto marco de Apoyo al Currículo de Enseñanza Básica* que integra la creación de la Oficina Pedagógica piloto de Maputo.

4.2 Continuidad de las Oficinas Pedagógicas

Según la propuesta consensuada entre el equipo formado con participantes de UCM, UP y MEC, las Oficinas Pedagógicas se podrán ubicar en las sedes de la Universidad Pedagógica y estar coordinadas por un/a experto/a en formación de profesorado de dicha universidad. Teniendo en cuenta la relación entre los recursos humanos disponibles y las demandas formuladas, se valora como positivo poder incorporar expertos/as en determinadas materias del currículo, el intercambio de experiencias y buenas prácticas de profesorado de los IFP, e implicar en este proyecto al alumnado de IFP que realiza sus prácticas en centros educativos dependientes del MEC.

Tabla 1.

Destinatarios/as Oficinas Pedagógicas

DESTINATARIOS/AS OFICINAS PEDAGÓGICAS		LOCALIZACIÓN
PRINCIPALES	Profesorado en ejercicio de primaria y secundaria	Todo el país: Zonas de influencia regional de cada sede de la UP o de un IFP.
SECUNDARIOS	Estudiantes de la UP Profesorado en ejercicio de los IFP's Profesorado en ejercicio de otros centros de formación	

La puesta en marcha de esta iniciativa contempla la realización de un proyecto piloto en la ciudad de Maputo, contando para su continuidad con la extensión a otras sedes de la UP y de IFP, la creación de una red de acción conjunta con otras iniciativas de formación del profesorado, y el refuerzo de la coordinación institucional. La posibilidad de expandir las Oficinas Pedagógicas a otras sedes de la UP y de los IFP, contribuirá a generar intercambios y sistematización de conocimientos entre los centros de formación y el profesorado de las escuelas primarias y secundarias públicas, ampliando los recursos y las redes de formación.

5. Discusión y reflexión finales

Desde el inicio venimos afirmando, junto con autores y estudios que nos sirven de referencia, que una mejora en la formación del profesorado se traduce en una mejora educativa más amplia, y por lo tanto potencia procesos de desarrollo transformadores (Vieitez, 2014).

Siguiendo a Bernabé (2012) la formación del profesorado debe ser un proceso mediante el cual los profesionales de la educación puedan convertirse en agentes de cambio educativo, social y cultural. Castro, Rodríguez y Urteaga (2013), vinculan la relación compleja y creativa entre la comunidad y la formación del profesorado, enfatizando la dialogicidad plural y haciendo hincapié en una investigación-acción para la transformación de las prácticas docentes.

Centrando estos conceptos fundamentales en la situación educativa mozambicana entendemos que su transformación, con una perspectiva de derecho al desarrollo y empoderamiento, ha de pretender ampliar los lugares de participación y los espacios de toma de conciencia crítica y trabajo de la autonomía.

Como consecuencia de estos principios, el proyecto de OPs descrito pretende promover actuaciones que, al generar espacios para el encuentro y el debate, la creación y la toma de decisiones compartidas y orientadas técnicamente, generen también procesos de enseñanza y aprendizaje transformadores y críticos. Ya Freire (1969), desde la pedagogía crítica, hacía referencia a la necesidad de toma de conciencia y el compromiso a través de la educación para hacernos más libres y terminar con la opresión del/a estudiante. Proponía una educación para la práctica de la libertad, por lo tanto, una educación que generara empoderamiento, tanto de los/as educandos/as, como de los/as educadores/as.

Para concluir, recuperamos el sentido del trabajo expuesto a través de las reflexiones de Machele (2006): *“... se necesita del compromiso de todos y todas para que estos cambios no sean aislados, es por ello que hay que situar el empoderamiento dentro del ámbito de los derechos humanos, definiendo con total precisión cómo ha de ser ese poder y para qué ha de ser ese poder. Un poder para la inclusión, para la justicia, para el desarrollo, para la paz. Un poder para la dignidad y el respeto. Ello nos lleva a: “la educación, la formación y la cultura”.*

6. Bibliografía

- Roca, A. y Ferrán, I. (2013). Raíces: ¿por qué la historia es un conocimiento vital en el África del S. XXI? En A. Santamaría y García, J. (coord.), Regreso al futuro. Cultura y desarrollo en África (pp. 13-56). Madrid: La Catarata.
- Bernabé, M.M. (2012). Análisis de las necesidades de la formación docente para contextos pluriculturales. Revista Electrónica de Formación del Profesorado (REIFOP), 15 (4), 79-88.
- Carballo, M. (2006). Género y desarrollo. El camino hacia la equidad. Madrid: La catarata.
- Cabello, M.J., Martínez, I. y Sánchez, J.M. (2012). Formación continua del profesorado a través de una red de oficinas pedagógicas en Mozambique. Una propuesta desde los vínculos educación-desarrollo. Revista Educação y cultura contemporánea, 9, 4-24.
- Cabello, M.J. y Martínez, I (2013). Inclusión de una perspectiva de género para la mejora de la educación básica en Mozambique. Revista Polifonías, 3, 79-96.
- Castro, M.L., Rodríguez, M.J. y Urteaga, E. (2013). Abriendo las aulas: la vinculación entre docencia, investigación y cooperación comunitaria. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (REIFOP), 16 (3), 33-47.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. España: Santillana
- Santamaría, A. y García, J. (coord.) (2013). Regreso al futuro. Cultura y desarrollo en África. Madrid: La Catarata.
- Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Freire, P. (1969). La educación como práctica de libertad. España: Siglo XXI.
- Kabunda, M. (2013). Las relaciones interafricanas o la apuesta por los saberes y prácticas domésticos. En A. Santamaría y García, J. (coord.), Regreso al futuro. Cultura y desarrollo en África (pp. 108-140). Madrid: La Catarata.

- Machele, G. (2006). Conferencia el Encuentro de Mujeres por un mundo mejor. Maputo, Mozambique. Extraído el 10 de Enero de 2013 desde <http://www.mujezporunmundomejor.org/>
- MEC de Mozambique (2012-2016), “Vamos a aprender. Construindo competencias para o desenvolvimento de Moçambique”. Plano Estratégico de Educação e Cultura. 2012-2016. Maputo, Mozambique.
- PNUD (2014). Informe Anual sobre Desarrollo. New York: ONU. Extraído el 25 de Enero de 2013 desde <http://hdr.undp.org/es/estadisticas/>
- Tomasevski, K. (2004). El asalto a la educación. Barcelona: Intermon Oxfam.
- UNICEF. (2009). Informe sobre el Estado Mundial de la Infancia. Nueva York: UNICEF.
- Universidad Pedagógica de Mozambique (2010), Reglamento Académico de la Universidad Pedagógica de Maputo. Maputo: UP Mozambique.
- Vieitez, S. y Manzanera, R. (2014). Género en el desarrollo y empoderamiento. En J. Ortega y C. Lubian, (coords.), Manual de educación para el desarrollo: orientaciones didácticas para el aula (pp.53-68). España: Universidad de Jaén.

7. Glosario de siglas:

BM	Banco Mundial	ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
IFP	Instituto de Formación del Profesorado	OP	Oficina Pedagógica
IEAD	Instituto de Educación Abierta y a Distancia	PEEC	Plan Estratégico de Educación y Cultura
INDE	Instituto Nacional de Desarrollo de la Educación de Mozambique	PNUD	Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo
FMI	Fondo Monetario Internacional	UCM	Universidad Complutense de Madrid
MEC	Ministerio de Educación y Cultura	UP	Universidad Pedagógica de Mozambique

Autores

Irene Martínez Martín

Contratada predoctoral FPU de investigación, Dpto Didáctica y Organización Escolar.

Líneas de investigación: didáctica, educación permanente y formación del profesorado; estudios de género en educación y desarrollo; educación y cooperación interuniversitaria para el desarrollo, específicamente, educación básica de las niñas en Mozambique; educación social. Con este perfil ha sido autora de artículos y ponente en actividades y congresos de ámbito nacional e internacional.

María Josefa Cabello Martínez

Profesora emérita UCM, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.

Líneas investigación: didáctica, formación del profesorado, educación de personas adultas, desarrollo comunitario, cooperación... Con este perfil ha sido: Investigadora Principal de Proyectos Competitivos de ámbito europeo, nacional e internacional. Directora y Codirectora de Tesis Doctorales y DEAs. Autora de libros y artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. Ponente en congresos y actividades de ámbito internacional y nacional.

Bernabé, M.M. (2015). Organización intercultural en el aula de música de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 13-24.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.182971>

Organización intercultural en el aula de Música de Secundaria

María del Mar Bernabé Villodre

Universidad de Valencia

Resumen

La diversidad cultural ha venido reclamando una igualdad efectiva desde finales del siglo XX, que se ha traducido en una revisión de contenidos curriculares de la Educación Secundaria Obligatoria. Desde la asignatura de Música se ha considerado posible un planteamiento que garantice la adquisición de la interculturalidad, gracias a que sus contenidos conceptuales más teóricos y los aspectos más prácticos de ella permiten el desarrollo de los diferentes elementos constitutivos de la educación intercultural. Este artículo muestra cómo una determinada organización de la educación musical puede contribuir al diálogo intercultural, como base del intercambio y, por tanto, de la interculturalidad.

Palabras clave

Interculturalidad; Música; Educación Secundaria; educación intercultural.

Intercultural classroom organization teaching Music in Secondary Education

Abstract

Cultural diversity has been calling for effective equality since the late twentieth century, which has resulted in a revised curriculum of compulsory Secondary Education. Thus, the Music subject has been considered a possible approach that ensures the acquisition of multiculturalism because of its conceptual contents as well as its practical aspects. These

Contacto:

María del Mar Bernabé Villodre, maria.mar.bernabe@uv.es, Universidad de Valencia, Facultad de Magisterio, Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Despacho 4.16. Avda. Taronger, 4. 46022 Valencia

allow the development of different elements of intercultural education. This article shows how a particular organization of music education can contribute to intercultural dialogue as the basis of trade and, therefore, of multiculturalism.

Key words

Interculturalism; Music; Secondary Education; intercultural education.

Introducción

La presencia de diferentes culturas en el territorio nacional desembocó en sucesivos cambios curriculares desde las últimas décadas del siglo XX hasta esta segunda década del nuevo siglo, debido a las exigencias de una educación de calidad y en igualdad por parte del alumnado extranjero. Realmente, la construcción de un proyecto educativo que reconozca todas las culturas, las incluya y garantice su éxito escolar es muy complejo (Etxebarria, Karrera y Murua, 2010). Teóricamente, todas las asignaturas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) tenían que ofrecer contenidos de calidad para todos los educandos. En esta línea, la asignatura de Música fue la que más cambios presentó, y, debido a éstos y a las características intrínsecas de su propia práctica interpretativa y educativa, se convirtió en el centro neurálgico de la actividad intercultural del centro de ESO; ya que es una poderosa herramienta de transmisión de valores (De Moya, Hernández y Hernández, 2010) y puede considerarse el “producto” principal que plasma las creencias y sentimientos de una cultura. De manera que, desde este supuesto, puede convertirse en el centro neurálgico del trabajo intercultural (Ruiz, 2007; Cruz Roja Española, 2009).

El centro educativo tiene que convertirse en un espacio de participación real y efectiva de las culturas minoritarias, de expresión e intercambio cultural, para desarrollar una sociedad respetuosa con la pluriculturalidad. Esa diversidad cultural debe aprovecharse para conseguir un currículo interculturalizado (Leiva, 2011), que evite la mera inclusión de contenidos culturales “diferentes” con la única intención de garantizar que esa diversidad cultural sí se ha tenido en cuenta en los currículos. Aunque no puede olvidarse que la ESO coincide con la problemática adolescencia que se une al “problema” de la diversidad cultural (Pliego y Valero, 2011). De hecho, gran parte de los altercados acontecidos en el aula se deben más a cuestiones relacionadas con la sobrecarga hormonal que a los choques culturales: es el momento de construir la propia identidad y la falta de reconocimiento a la de la minoría cultural puede llevarle a rechazarla, lo que dificultará su proceso educativo y formativo.

En respuesta a la realidad sociocultural, la legislación planteó cambios centrados en una inclusión de contenidos conceptuales; sin embargo las actitudes y los valores de tipo intercultural no quedaban realmente reflejados junto a esos contenidos, en cuanto a procedimientos, criterios de evaluación, objetivos y actitudes. Entonces, se puede afirmar que la educación obligatoria ha reducido la educación intercultural al ámbito cognitivo (Tourrián, 2008), ya que sólo se han incluido contenidos culturales entendidos como la representación totalitaria de la cultura “del otro”; pero se han obviado los valores, el trabajo de la aceptación y el hecho de que el respeto a la diversidad no es más que el camino hacia la igualdad de derechos. De modo que para conseguir esos objetivos e intenciones interculturales es indispensable formar al profesorado, que debe ser consciente de que no basta con incluir contenidos culturales “del otro” sino que debe realizar las adaptaciones pertinentes en todos los sentidos. Leiva (2011) considera que esta formación debe ser teórica y práctica para poder establecer relaciones con el estudio de casos

particulares que les permitirá comprender la aportación de los inmigrantes en el ámbito laboral, cultural y humano (Barquín, Alzola, Madinabeitia y Urizar, 2010).

En posteriores epígrafes se mostrará cómo superarse la interpretación musical de otros pueblos para completarse con un trabajo teórico comparado y una organización instrumental y del material, enfocados desde la educación intercultural en aras de conseguir la interculturalidad planteada en la legislación vigente.

Revisión teórica

Aproximación al concepto educativo intercultural desde el contexto pluricultural español

Se puede afirmar que la Historia Mundial es la historia de las migraciones (FETE-UGT, 2011). La Humanidad está acostumbrada a las migraciones porque la búsqueda de mejores condiciones de vida es inherente al ser humano (Ruiz y Merino, 2009); incluso podría considerarse que la perspectiva dinámica de la cultura y las culturas que introduce la interculturalidad (Fundación Secretariado Gitano, 2007) se perdió con el paso de los siglos. No obstante no debería obviarse que la diversidad es la norma (Colectivo Yedra, 2009), es decir, es más común que la unicidad, ya que todos somos diferentes incluso dentro de una pretendida homogeneidad. Tal como afirma Beriain (2013), los conflictos actuales parecen surgir más bien del choque dentro de las civilizaciones que por las que vienen; lo que debería contribuir a clarificar que todas las culturas son resultado de fusiones con otras que muestran su heterogeneidad.

En España se trató de evitar la homogeneización con una revalorización de los elementos tradicionales autóctonos a través del currículo educativo para lograr que el alumnado se convirtiese en un miembro de pleno derecho de la sociedad de la que formaba parte, aunque costó mucho incluir otros elementos que reflejasen la presencia de otras culturas presentes en el aula. De hecho, esa dirección comentada ha sido continuada con la LOE, desde 2006, que comprende la asignatura de Música como un bien cultural que refleja la historia y permite recuperar y afianzar la identidad cultural (Lorenzo y Espejo, 2011).

La llegada masiva de familias de inmigrantes supuso la demanda de una educación de calidad para todos, fuese cual fuese su cultura de pertenencia. Entonces se inició un proceso de reflexión y análisis que trajo consigo importantes consecuencias en la educación (Pérez y Sarrate, 2013), tales como la modificación curricular; sin embargo no todas las asignaturas modificaron sus contenidos ni registraron cambios en cuanto al trabajo de valores y actitudes relacionadas con la diversidad cultural. En este sentido, fueron asignaturas como Música o Ciencias Sociales las que presentaron cambios significativos. Aunque, por encima de todo cambio, un proceso educativo en estos contextos pluriculturales no tendrá garantías de éxito si no cuenta con un desarrollo de contenidos actitudinales, acordes con los conceptos y procedimientos trabajados. Desde la educación intercultural, se puede considerar que la diferenciación de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es de gran relevancia; aunque el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación aumentará los beneficios de cualquier intervención intercultural, como afirman Santos, Lorenzo y Priegue (2013).

El centro educativo quedaría convertido en un espacio de encuentro, de enriquecimiento, de intercambio, de exploración y de reflexión, porque al ser el principal centro de formación-educación podrá contribuir a que su diversidad cultural sea vista como un factor positivo (Pérez y Sarrate, 2013). Si queda comprendido como centro intercultural, deberá

facilitar la integración del alumnado y de sus familias (FETE-UGT, 2009), y contribuirá a que ese espacio de resolución se extienda fuera del mismo. El centro educativo será considerado, así, un lugar en el que autóctonos e inmigrantes tomen conciencia de que deben mostrarse receptivos ante sus respectivas culturas; aunque por encima de cualquier otra consideración, debería contarse con que uno de los objetivos principales de la educación intercultural es dotar al alumnado de herramientas para construir su propia identidad.

Pero, ¿por qué es conveniente escoger un modelo educativo intercultural para la clase musical? Porque la educación intercultural favorece el diálogo, la convivencia, el sentimiento de igualdad, y el respeto a la diferencia (González, 2010); también prepara para el desarrollo de una convivencia pacífica, gracias al reconocimiento del otro y a la elección libre de valores que se realiza (Tourriñán, 2008). Además, educar interculturalmente supone aceptación, predisposición hacia “el otro” (De Moya, Hernández y Hernández, 2010), y respuestas solidarias y tolerantes. Aunque básicamente, la importancia de seguir una línea educativa intercultural se debe a que sus principales características responden a los cuatro pilares educativos (UNESCO, 2006): enseñar a saber-conocer, enseñar a hacer, enseñar a vivir juntos, y enseñar a ser.

Tourriñán (2008) considera que el reto de la interculturalidad consiste en formar al individuo como un ser capaz de combinar la cultura propia con aquella que tiene próxima y desplazarse de una a otra sin problemas. Aquí la Música justifica su importancia: los estilos musicales en la ESO permiten profundizar en la música desde una perspectiva comparada (elementos prestados y asimilados como propios, y así sucesivamente). Es decir, que la Música muestra las relaciones entre culturas y se muestra como fruto de la interacción cultural que pregona la educación intercultural, que implica interacción, intercambio, interdependencia, reconocimiento, respeto... Entre sus objetivos está la construcción de una cultura compartida que muestre los elementos de cada una de las culturas en contacto, de forma que son “nuestros” y no “míos” o “tuyos”. Se trataría de crear un espacio social nuevo y conjunto regido por nuevas normas. No obstante sólo podrá construirse una cultura común si se reflexiona sobre la propia: de hecho la interculturalidad es concebida como una propuesta educativa reflexiva (Leiva, 2008). Y en esta dirección reflexiva, la Música es ejemplo e instrumento de enriquecimiento y reflexión porque invita al diálogo y esto es el elemento más importante para el proceso educativo intercultural (Sales, 2012): por ejemplo, en España, la música de Granados muestra toda la fuerza de la cultura andaluza, pero gran parte de esos elementos son resultado de fusiones y evoluciones fruto de contactos culturales derivados de invasiones o migraciones vividas en siglos pasados.

El enriquecimiento que aporta el proceso educativo intercultural sólo será posible cuando se apueste por el diálogo, la cooperación y el intercambio (Leiva, 2008). Es esta opción intercultural la que permitirá enfrentarse a los retos educativos de cualquier sociedad pluricultural; ya que ésta reconoce la diversidad cultural y prepara al alumnado para hacerle frente. De manera que se debe intentar educar interculturalmente en el aula musical de ESO porque tanto la etapa como la materia permiten desarrollar cómodamente los principios que la UNESCO (2006) considera característicos de la educación intercultural: posibilita una educación de calidad para todos, respeta la identidad cultural del educando, le provee de conocimientos culturales y actitudes necesarias para participar activamente en la sociedad de acogida, y le provee de los conocimientos y actitudes necesarias para contribuir al respeto y al entendimiento entre los diferentes grupos culturales de una nación.

La interculturalidad implica la “voluntad de” y un compromiso moral (Tourriñán, 2008), puesto que si se educa tomando como punto de partida la ampliación de contenidos conceptuales, éstos no van a garantizar la comprensión del otro, ni las relaciones positivas y

afectivas con él. Sin embargo si se toma como excusa la interpretación de una partitura africana para comentar los elementos que ésta tiene en común con la música propia (clásica, popular o tradicional), la Música se convertirá en una herramienta de reflexión, cambio e intercambio, y entonces sí se mejorará la relación con el otro y se labrará el camino para lograr la interculturalidad.

La educación intercultural en las aulas de Música españolas

En ESO, la asignatura de Música tiene unas características que la convierten en un espacio idóneo para trabajar interculturalmente, consideración compartida por autores como Samper (2011). Este punto de vista puede considerarse imprescindible hoy día si se parte del hecho de que la educación intercultural llevará al entendimiento cultural caracterizado por el conocimiento, las interrelaciones, el autoconocimiento y el replanteamiento de la cultura propia. Así pues, la Música puede considerarse el principal instrumento para trabajar la interculturalidad porque todas las culturas se expresan musicalmente (González, 2010), e incluso goza de un papel privilegiado de transmisora de información y de acontecimientos relevantes de las diferentes comunidades. Además a todo esto se suma el hecho de que en esta aula todo el alumnado se encuentra presente, incluso aquellos que precisan refuerzo en otras materias, lo que la convierte en un punto de encuentro que debe aprovecharse para garantizar el diálogo cultural; puesto que la música nace gracias a las aportaciones de diferentes pueblos, como muestra la música flamenca (Escudero, 2012).

La clase de Música con su insistente trabajo sobre la música tradicional, véanse trabajos como los de Gómez (2011) que trabajan músicas tradicionales de todo el mundo, incita a la reflexión cultural y ayuda a ahondar en la cultura propia. Y ese ahondar y reflexionar debe enfocarse hacia la similitud de elementos y, posteriormente, hacia la diferencia que ya podrá ser apreciada debido a la autorreflexión y al autoanálisis. Es decir, que el aula de Música puede considerarse un punto de encuentro cultural (De Moya, Hernández y Hernández, 2010) y de trabajo de los principales valores de la educación intercultural, como son el respeto a otras música y la tolerancia ante el resultado musical “del otro”. Se pretende que el alumnado sea competente interculturalmente, aunque también culturalmente; de hecho, autores como Santos, Lorenzo y Priegue (2013) consideran que quizá la competencia cultural y la intercultural sean lo mismo.

En esta aula, gracias a su enfoque desde la perspectiva intercultural que pretende construir una sociedad donde la diferencia cultural sea considerada un factor de riqueza y no de división (Muñoz y Menchén, 2002), se logrará un reconocimiento por la diferencia y por la similitud que permitirán comprender al otro y construir una cultura común. Esa construcción será posible gracias al trabajo cooperativo (Leiva, 2011) y a las prácticas creativas características de la educación musical, que posibilitarán que esta clase se convierta en un espacio de trabajo de la interculturalidad.

Es muy importante que la Historia de la Música, la partitura o la improvisación musical, se conviertan en herramientas de búsqueda de similitudes musicales, más que un trabajo de búsqueda de nuevos elementos. No debe insistirse en señalar la diferencia (Tourrián, 2008) porque se puede desarrollar un reduccionismo, la pervivencia del poder de la cultura dominante que no es “la diferente”; sino más bien debe insistirse en buscar elementos comunes para luego analizar las posibles diferencias que ya no serán comprendidas de una forma tan lejana a las propias porque nunca debe olvidarse que la educación intercultural fomentará la cohesión social tan necesaria para comprender al otro (Borrero, 2012). Es obvio que el mundo es una marea de gente heterogénea, pero al mismo tiempo y de

acuerdo con el cantante Macaco, todos “vibramos al mismo compás”, y éste debería ayudar a crear una nueva cultura compartida.

La Música, a través del estudio de sus características estilísticas, con la interpretación, con el análisis, o bien con las improvisaciones, permite estudiar al otro desde un punto de vista ameno, y también permite conocerse mejor, hecho que ayudará a comprender cuán parecidos somos. La interculturalidad a través de la Música permite encontrar valores universales compartidos, dialogar sobre ellos y sobre la igualdad entre las personas (De Moya, Hernández y Hernández, 2010). Al fin y al cabo, la Música muestra fusiones de diferentes elementos procedentes de distintas zonas del mundo y nadie se extraña ante este hecho; transmite e invita a sentir emociones que no pueden considerarse exclusivas de una u otra cultura, y de nuevo nadie se extraña ante esos sentimientos universales compartidos... Entonces, ¿por qué extrañarse ante el hecho de que somos más iguales que diferentes? Desde esta perspectiva, la clase de Música debe organizar sus elementos característicos de un modo concreto para garantizar que el proceso educativo intercultural pueda tener lugar, verdaderamente.

Metodología para el aula musical intercultural en Secundaria

En primer lugar, ¿cómo hay que organizar la distribución espacial del aula? Ante todo, el aula musical deberá ser única, es decir, el alumnado no debería desplazarse a otros espacios para realizar interpretaciones instrumentales porque si se trasladan a otra aula ocupada sólo por el instrumental se está dejando ver un planteamiento organizativo “dividido”: es decir, la teoría musical va por un lado y la práctica, por otro, cuando no deberían realizarse separadamente porque así no se contribuye a un proceso educativo globalizado y entendido como transmisor de valores interculturales. Esta organización en dos clases diferentes no contribuye a mostrar esta aula como un punto de encuentro, de experimentación, de intercambio, en el que la práctica de teoría-historia está estrechamente ligada a la práctica interpretativa y a los valores que ambas transmiten al estudiante. El mantenimiento de esa separación no contribuye al desarrollo global del educando, sino a mostrarle que esta clase musical es otro espacio más en el que la teoría del libro de texto rige las sesiones, mientras que la práctica es concebida como una “puntuación separada”. Por supuesto, no todos los centros cuentan con aulas separadas, pero es una tónica bastante común.

No obstante, aunque el instrumental esté incluido en una única aula, éste no debe quedar distribuido al fondo, con dos espacios diferenciados (uno de explicación-mutismo del alumno, y otro de interpretación-conversación del alumnado) nuevamente; sino que el educando debería estar siempre en contacto con los instrumentos porque así se le transmiten dos ideas interculturales básicas: la disposición orquestal muestra que todos los instrumentos son decisivos y tienen mucho que aportar, estén donde estén localizados; y el hecho de que la interpretación y el análisis de los estilos a partir de las partituras que se van a interpretar es una forma más efectiva de comprender las diferentes características que también son las “nuestras”. De forma que el espacio-tiempo para la explicación teórica quedaría “localizado” en el análisis interpretativo previo de la partitura que se señalaría y comentaría comparadamente al tiempo que se interpreta.

Si esta clase se orientase al aprendizaje de la Música desde una perspectiva intercultural, en la que el análisis de características musicales se enfocase como punto de partida para comprender las similitudes y las posibles diferencias entre culturas, no sólo estarían aprendiendo contenidos conceptuales sino además toda una serie de elementos transversales que les llevarían a comprender a las otras culturas, al mismo tiempo que a sí

mismos. Es decir, debería enfocarse la clase de Música como un punto de encuentro, experimentación, improvisación, intercambio y reflexión comparada, alejado del libro de texto con sus tradicionales actividades sin espacio para la creatividad que alejan al alumnado de la base de la educación intercultural (el intercambio que promueven elementos como la composición y la improvisación musicales). Leiva (2011) apoyaría esta propuesta de un currículo alejado del uso exclusivo del libro de texto, al considerar que educar interculturalmente para evitar la exclusión implica ese distanciamiento, porque la interculturalidad necesita de espacios creativos que favorezcan la comunicación y, por tanto, el diálogo. En esta línea, la educación musical puede permitir estas ideas si recurre a herramientas como la improvisación y la composición (aunque sea muy básica).

En segundo lugar, ¿cómo deben organizarse los pupitres y el reparto instrumental? Mucho se ha escrito sobre la distribución de los pupitres en ESO (en círculo, en forma de “U”...), aunque para trabajar interculturalmente lo más adecuado sería un planteamiento que es propio de la actividad musical: la orquesta. Aunque se cuente sólo con carrillones, xilófonos y metalófonos, lo más adecuado es que se dispongan en un semicírculo y en primera posición estén los carrillones, después los xilófonos y luego los metalófonos; pero si se cuenta con instrumental de pequeña percusión (panderos, cascabeles, claves, güiros, cajas chinas) se colocarían al fondo y por sonoridades agudas a graves. Se podría considerar que así no todos “son igual”, sin embargo en Música no se observa sea puntualización porque todos los instrumentos son imprescindibles para la interpretación sin que su posición espacial sea relevante; porque cada instrumento aporta una sonoridad especial sin la cual la partitura perdería aquello que la hace única y diferente; y porque la distribución espacial (instrumentos más graves al fondo y los más agudos delante) tiene un sentido y una razón puramente musicales que es determinante para el resultado final.

Entonces, el educando estará siempre ante su instrumento que, por supuesto, debe ir cambiando cada semana para que se trabaje el valor de compartir con “el otro”, así como de respetar los materiales que todos deben disfrutar. El docente presentará las características de cada período o de cada artista mientras el alumnado cuenta con una partitura para proceder a la búsqueda de cada elemento comentado; se trataría de comentarlos y de buscar similitudes con canciones de diferentes procedencias y estilos.

En tercer lugar, ¿cómo debería organizarse el desarrollo del currículo? Los contenidos que el docente desarrolle en el aula deben “limitarse” a la presentación de características de los diferentes períodos histórico-musicales y al estudio de las principales figuras, tanto de la música clásica como de la música tradicional o popular. Por ejemplo, no sólo pueden trabajarse las características de la música romántica con Chopin, ya que se puede aprender a buscar elementos de ésta en la música tradicional polaca de la misma época e, incluso, en la música polaca moderna actual. Cada elemento estilístico que se trabaje debe tratar de localizarse en diferentes tipos de Música de diversa procedencia; además deberían analizarse las letras o buscarse las emociones o sentimientos que afloran en el educando durante la audición, o bien en los valores que le sugiera la combinación de armonías propuesta por el compositor. Siempre será conveniente para profundizar en las características de la interculturalidad, promover la búsqueda de otras música que puedan producir mensajes similares mediante las nuevas tecnologías de la información, así se promueve la adquisición de otras competencias como la de aprender a aprender y la digital.

Conclusiones y discusión de los planteamientos

Una organización intercultural del aula de Música, tanto en su espacio como en sus contenidos, permitirá adquirir una serie de valores como el respeto a la producción del otro,

el respeto al silencio que implica escuchar al otro, la apreciación de los elementos propios como elementos enriquecedores. Por supuesto, es necesario trabajar otras músicas porque deben evitarse las proféticas palabras de Baba Dioum (citado en Venturi, 2004) que afirma que sólo se conserva lo que se quiere, sólo se quiere lo que se entiende, y sólo se entiende lo que te enseñan. De modo que es importante trabajar otras músicas para reflexionar culturalmente, para intercambiar elementos y fundirlos en un nuevo resultado, sin caer en el mero proceso de memorización que sólo resulta enriquecedor a nivel multicultural, pero no intercultural.

Se puede decir que hay cierta problemática en torno a la forma de educar a la pluriculturalidad debida a la falta de formación del futuro profesorado en este sentido. Desde nuestra experiencia como formadores de educadores, hemos podido comprobar cómo la falta de formación en esta temática ha llevado a que las páginas de recursos para profesorado estén llenas de actividades mal denominadas interculturales y multiculturales. Es precisamente este tipo de cuestiones las que llevan a seguir insistiendo en la necesidad de mostrar cómo es necesario recopilar formas de organizar los espacios de una forma intercultural para que el profesorado pueda atender adecuadamente a la diversidad del aula.

Debe conseguirse que la educación intercultural se convierta en el eje vertebrador de la clase musical. Entonces sí podrá decirse que el centro educativo es un espacio de trabajo y consecución de la interculturalidad, con todo lo que ésta implica en cuanto a relaciones, intercambio de experiencias, respeto y aprecio por el otro. Puede decirse que esta asignatura de Secundaria, tanto por los contenidos como por el desarrollo madurativo que se vivencia, es el espacio idóneo para que el alumnado tome conciencia sobre lo importante que es considerarse ciudadano del lugar que se habita y ciudadano del lugar del que se viene (FETE-UGT, 2011); de forma que los valores “prestados” y conocimientos de ambas ciudadanías le enriquezcan y le hagan mejor ciudadano “de aquí” y “de allí”. Se trata de comprender la interculturalidad como un fenómeno positivo y de enriquecimiento de la convivencia (Rodríguez, Gallego, Sansó, Navarro, Velicias y Lago, 2011).

Se ha considerado que la interpretación de esta asignatura como un espacio de trabajo diferente al del resto de materias del centro puede resultar polémica y controvertida. Aunque algunos autores como De Moya, Hernández y Hernández (2010), han considerado que el aprendizaje de la Música debe centrarse en el componente social y dejar de lado la tendencia tradicionalista academicista (añadamos que en aras de un bien mayor). Se ha partido de una consideración muy lógica y que no menosprecia o disminuye la importancia que los contenidos teóricos pueden tener.

Si se organizan los contenidos musicales estableciendo relaciones con una serie de actitudes interculturales y sus respectivos procedimientos en el mismo sentido, no sólo se desarrollará en el alumnado un aprendizaje teórico musical sino también la adquisición de diferentes competencias que serán imprescindibles para su desarrollo social. No puede olvidarse que en la música destaca su función social y de conocimiento cultural (De Moya, Hernández y Hernández, 2010), ya que su práctica marcada por la cooperatividad, las interrelaciones y la interdependencia, la convierten en una herramienta social por excelencia dentro de las actividades que pueden realizarse y proponerse en cualquier centro educativo. Y precisamente por esas características comentadas, el espacio educativo musical debe enfocarse a la adquisición de un objetivo principal como es la competencia intercultural. Esa interculturalidad que puede desarrollarse tan fácilmente aquí, es muy necesaria para la sociedad actual, caracterizada por el culto a la inmediatez y a la homogeneidad. Esta interculturalidad debe ser entendida como una reflexión profunda sobre las oportunidades que ofrece la diversidad cultural como elemento de intercambio de

valores y actitudes (Leiva, 2008) que tan fácilmente puede desarrollarse gracias a todos los elementos que caracterizan la Música (como proceso educativo e interpretativo).

La educación musical es un proceso tan global que contribuye como ninguna otra a la formación de ciudadanos libres, democráticos y respetuosos con “el otro”; ya que es fundamental en el desarrollo integral del alumnado (De Moya, Hernández y Hernández, 2010) porque comprende otros ámbitos que pueden trabajarse en el centro educativo. Sin embargo, la última etapa obligatoria deberá convertirse en el punto final de construcción de una ciudadanía intercultural que se caracterice por asumir la existencia de colectivos distintos que construyan un proyecto común cohesionado (Folgueiras, Massot y Sabariego, 2008); y todo esto se verá facilitado por las características intrínsecas de esta asignatura en Secundaria. No obstante, nada de esto será posible si los educadores no están formados para mostrar cómo entre las diversas culturas que habitan el territorio existe una interconexión real; interconexión que se vuelve una realidad cuando se estudia la asignatura de Música.

En definitiva y aunque el aula de Música no se convierta en un espacio único y completo de trabajo de actitudes, valores y competencias, resulta lícito considerar que esta organización que se ha propuesto permitirá a los docentes trabajar la interculturalidad. Y al mismo tiempo, se ha planteado una clase de Música que permita la reconstrucción cultural compartida para mostrar que las culturas son abiertas y van cambiando (FETE-UGT, 2011), que la identidad es un proceso dinámico y en movimiento continuo (Samper, 2011); y esta realidad aparece perfectamente reflejada y recogida a lo largo de toda la Historia de la Música, de ahí la importancia de utilizarla como instrumento educativo intercultural y desde los planteamientos propuestos.

Implicaciones socioeducativas y de investigación

El docente cuando muestra un elemento estilístico concreto (concepto) que los alumnos deben buscar en la partitura con su interpretación (procedimiento) estará intentando mostrar qué implica o implicó dicha característica en el pensamiento de la época, qué supone para ellos hoy día de acuerdo con su contexto, si lo pueden encontrar en su música cotidiana o si es común a otras músicas (actitudes). Con este trabajo diario en el aula musical no puede más que concluirse cada unidad didáctica así trabajada con una recogida de los resultados observados en clase o con un test en el que se evalúe su grado de asimilación de los valores interculturales y de las competencias básicas (la competencia intercultural, principalmente). En Educación Infantil se evalúa al alumnado a través de la observación directa y de la recogida de información que implica, junto con los materiales que van realizando, y los maestros tienen perfectamente claro quién avanza y quién no. ¿Por qué en Secundaria no es posible esta opción? ¿Acaso ese tipo de evaluación no garantiza la comprobación de la adquisición de las diferentes competencias, objetivos y contenidos incluidos en la legislación vigente?

Realmente, este tipo de trabajo comentado puede contribuir a educar al alumnado desde y para la consecución de una situación de respeto entre culturas en el aula. El tipo de valores trabajados a través de la música les permitirá extrapolarlos fuera de la “asignatura musical” y vivenciarlos como una posibilidad en su devenir social.

Un interesante ejemplo de desarrollo didáctico intercultural que mostraría cómo se puede conseguir todo lo anteriormente comentado, desde el trabajo de las características del Romanticismo, se iniciaría con el comentario de una característica como es la de la exaltación del carácter nacional desde la interpretación de una pieza española, ya que

permite amplias opciones de trabajo de valores y de otras culturas debido a los siglos de compartir territorio con otras culturas (musulmana y judía, principalmente). Entonces, se podrían establecer relaciones con otras músicas con la diferencia de que esas comparaciones deben ampliarse a los valores y emociones que se traslucen debido a la organización específica del material musical; es decir, se buscan puntos de contacto musicales que luego puedan ampliarse a otros niveles que les puedan influir en su desarrollo social. Ese trabajo que parte de la Música propia ayuda a conocer la cultura de pertenencia, comprendida como punto de partida para un análisis de elementos similares con la de otras culturas, y para garantizar un intercambio, una reflexión sobre los valores, sentimientos y emociones que pueden contener.

La inclusión de contenidos musicales de otras culturas no debe quedarse en una aproximación folclorista; igual que el estudio de la música tradicional de cada comunidad no debe convertirse en un instrumento político, sino que el estudio de ambas debe convertirse en un estudio comparado que permita aproximarse a las similitudes para comprender la igualdad entre ellas y, sólo después, las enriquecedoras diferencias.

Se debe promover una educación para aprender a vivir juntos (Tourrián, 2008), y añadamos, revueltos. El objetivo principal de todo proceso educativo debería ser garantizar el desarrollo humano, personal y social del educando dentro y fuera del centro educativo; de manera que pueda convivir, compartir e intercambiar experiencias, pensamientos y sentimientos, para construir un nuevo espacio común y compartido en igualdad de condiciones.

Si en el aula musical se cumpliesen estas ideas básicas se podrían evitar las actividades denominadas “interculturales” que se desarrollan de forma puntual debido a investigaciones o actuaciones concretas, que confunden la interculturalidad con el folklorismo. Se trataría de incorporar repertorios de culturas tradicionales desechadas (Samper, 2011), al tiempo que se suman a las obras clásicas y populares modernas, que quizá sean las que más unan al alumnado procedente de diferentes partes del mundo.

Bibliografía

- Barguín, A., Alzola, N., Madinabeitia, M. y Urizar, A. (2010). El pensamiento del alumnado de magisterio sobre la inmigración y los inmigrantes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 95-112.
- Beriain, J. (2013). Encuentros con la alteridad e identidades múltiples. *Árbor*, 189 (761), 1-12.
- Colectivo Yedra (2009). *Convivencia escolar*. Madrid: Cyan, Proyectos y Producciones Editoriales, S. A.
- Borrero, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una Educación Intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 333-364.
- Cruz Roja Española (2009). *Cuaderno de actividades. Una propuesta para trabajar la Interculturalidad*. Madrid: Cruz Roja Española.
- De Moya, M^a V., Hernández, J. R. y Hernández, J. A. (2010). Experiencia intercultural en el aula “La música nos une”. *Música y Educación*, 84, 18-28.
- Escudero, J. P. (2012). Interculturalidad e integración social en el aula a través del flamenco y los medios audiovisuales. Orientaciones y propuestas didácticas. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 3, 259-270.

- Etxeberría, F., Karrera, I. y Muruca, H. (2010). Competencias interculturales del profesorado con alumnado inmigrante en el País Vasco. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13 (4), 79-94.
- FETE-UGT (2009). *La gestión de centros interculturales. Guía del Profesorado*. Madrid: Cyan, Proyectos y Producciones Editoriales S. A.
- FETE-UGT (2011). *20 Ideas para construir la interculturalidad y prevenir el racismo en educación*. Madrid: Secretaría de Políticas Sociales de FETE-UGT y Departamento de Migraciones Confederal de UGT.
- Folgueiras, P., Massot, I. y Sabariego, M. (2008). La ciudadanía activa e intercultural en alumnado de la ESO. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (11), 19-28.
- Fundación Secretariado Gitano (2007). *Retos en los contextos multiculturales. Competencias interculturales y resolución de conflictos*. Madrid: Fundación Secretariado Gitano.
- Gómez, R. (2011). *Música étnica, música intercultural. Un acercamiento en la Educación Primaria*. Chile: Asociación por la Innovación Educativa Eduinnova.
- González, O. (2010). Una experiencia de curriculum musical intercultural. *Música y Educación*, 81, 18-33.
- Leiva, J. J. (2008). Interculturalidad, gestión de la convivencia y diversidad cultural en la escuela: un estudio de las actitudes del profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (2). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2297Leiva2.pdf>
- Leiva, J. J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (1). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/4242Olivencia.pdf>
- Lorenzo, O. y Espejo, J. A. (2011). Folclore musical en las aulas de primaria y secundaria. *Música y Educación*, 87, 36-47.
- Pérez, G. y Sarrate, M^a L. (2013). Diversidad cultural y ciudadanía. Hacia una educación superior inclusiva. *Educación XX1*, 16 (1), 85-104.
- Pliego, N. y Valero, M^a (2011). Alumnos inmigrantes en España: una realidad creciente. *Hekademos. Revista Educativa Digital*, 8, 77-90.
- Rodríguez, H., Gallego, B., Sansó, C., Navarro, J. L., Velicias, M. y Lago, M. (2011). La educación intercultural en los centros escolares españoles. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14 (1), 101-112.
- Ruiz, C. y Merino, D. (2009). La experiencia escolar de los hijos de inmigrantes marroquíes en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (3), 87-97.
- Ruiz, V. J. (2007). Música y Diversidad Socio-Cultural en ESO: La Composición Musical, un Punto de Encuentro. Recuperado de <http://www.intercentres.edu.gva.es/iesleonardodavinci/premios-y-reconocimientos/Musica-2007.pdf>
- Samper, A. (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. *El Artista*, 8, 297-316.

- Sales, A. (2012). La formación intercultural del profesorado: estrategias para un proceso de investigación-acción. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 113-132.
- Santos, M. A., Lorenzo, M. y Priegue, D. (2013). (Red) conectando a los profesores para el desarrollo de la interculturalidad. *Educación XX1*, 16 (1), 63-84.
- Touriñán, J. M. (2008). *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. La Coruña: Netbiblo.
- UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. París: UNESCO.
- Venturi, L. (2004). *Historia de la crítica de arte*. Barcelona: Random House Mondadori, S. A.

Autora

María del Mar Bernabé Villodre

Doctora en Teoría e Historia de la Educación (UMU), Máster en Musicoterapia (UCV), Título Superior de Música en Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical (CSMU), Licenciada en Historia del Arte (UMU). Colaboradora del Grupo de Investigación “Educación, calidad de vida y desarrollo” de la Universidad de Murcia. Profesora Ayudante del Dpto. Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (UV). Líneas de investigación centradas en didáctica musical, didáctica de las CC.SS. y pedagogía musical intercultural.

Aristizabal, P., Rodríguez-Fernández, A. Rodríguez-Miñambres, P & Fernández-Zabala, A. (2015). El desarrollo de las competencias transversales en segundo curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 25-37.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.194391>

El desarrollo de las competencias transversales en segundo curso de los Grados de Educación Infantil y Primaria

Pilar Aristizabal*, Arantzazu Rodríguez-Fernández, Paloma Rodríguez-Miñambres, Arantza Fernández-Zabala
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen

Para dar respuesta al desarrollo de las competencias transversales, desde los Grados de Educación de la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz (EMVG) se han implementado trabajos interdisciplinarios de módulo innovadores basados en metodologías activas. En este trabajo se presenta una experiencia de Aprendizaje por Proyectos y Análisis de Caso, relativa al 2º semestre del 2º curso. En total, 171 estudiantes cumplimentaron el cuestionario de satisfacción con la nueva metodología. Los resultados indican que el alumnado está satisfecho con el sistema del trabajo interdisciplinar y que han conseguido desarrollar dichas competencias. No obstante, se perciben algunas áreas sobre las que incidir.

Palabras clave

Competencias transversales; trabajo interdisciplinar; módulo; aprendizaje por proyectos; innovación educativa.

Development of cross competences in second course of Childhood and Elementary Education Degrees

Abstract

In order to give an answer to the development of cross-disciplinary skills, an innovative methodology has been implemented in the Education Degrees at the Teacher Training School of Vitoria-Gasteiz: module interdisciplinary work. This paper presents an experience on Project Learning and a case analysis that took place in the second semester of the second year at university. 171 students completed the questionnaire to assess satisfaction with the new methodology. Results indicate that students are satisfied with the

Contacto:

Pilar Aristizabal Llorente: p.aristizabal@ehu.es. E. U. de Magisterio de Vitoria –Gasteiz. Juan Ibáñez de Santo Domingo s/n. 01006 - Vitoria-Gasteiz (España).

interdisciplinary work system and that they have managed to develop those skills. Nevertheless, some areas are to be considered and focused on for improvement.

Key words

Cross-disciplinary competences; interdisciplinary work; module; project learning; educational innovation.

Introducción

El desarrollo de competencias transversales y el sistema modular

Actualmente la universidad se encuentra inmersa en el proceso de convergencia para la creación de un espacio de educación superior común en toda Europa. Entre los cuatro pilares centrales sobre los que se asienta el paradigma del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), destaca la adquisición en las distintas titulaciones, de determinadas competencias específicas y genéricas (o también denominadas transversales), que suponen una medida común que facilite la movilidad. Desde los años sesenta se ha venido hablando del concepto de competencia (Spencer, McClelland y Spencer, 1992), siendo definido como “(...) un saber hacer complejo resultado de la integración, movilización y adecuación de capacidades y habilidades (de orden cognitivo, afectivo, psicomotor o social) y de conocimientos, utilizados eficazmente en situaciones que tengan un carácter común” (Lasnier, 2000).

Este proceso de convergencia, ha supuesto también un cambio en la concepción de las metodologías docentes (Sánchez y Zubillaga, 2005). Al formular los planes de estudio tomando como eje rector las competencias y habilidades a adquirir, se obliga al profesorado a incorporar al aula metodologías diferentes a la tradicional clase magistral. Se busca que el alumnado sea capaz de saber hacer, ser y estar, en lugar de sólo saber (Delors, et. al. 1996; Martín-Domínguez, y Lavega, 2013). Para ello, se plantean actividades formativas más constructivistas, más participativas y activas, asegurando la adquisición de conocimientos, actitudes, capacidades y destrezas necesarias para responder adecuadamente a las demandas de su desempeño profesional.

Para promover este cambio metodológico subyacente a la convergencia europea, la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) ha desarrollado un modelo marco propio de actuación docente denominado IKD (Ikaskuntza Kooperatiboa eta Dinamikoa / Enseñanza-aprendizaje Cooperativo y Dinámico) que se convierte en eje del desarrollo curricular en esta universidad (Alkorta, 2011-2012). Este modelo se apoya en las metodologías activas de aprendizaje, pudiendo cada titulación y centro docente interpretarlo de forma flexible y local. Partiendo del modelo IKD, desde los Grados de Educación, la Escuela de Magisterio de Vitoria-Gasteiz (EMVG) ha apostado por desarrollar las competencias transversales a partir de metodologías activas y en contextos lo más parecidos a la realidad, pues no debe olvidarse que la formación debe ponerse en relación con la complejidad que los y las estudiantes pueden encontrar en su vida profesional. Conviene recordar que una competencia transversal es aquella que se considera como una parte fundamental del perfil profesional y formativo propio de todas o de la mayor parte de las titulaciones, y que incluye una serie de habilidades cognitivas, metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes (Yániz y Villardón, 2006). La segunda apuesta de la EMVG ha sido adoptar un planteamiento modular, basado en la elaboración de trabajos interdisciplinares, ya que estas competencias deben trabajarse desde diferentes asignaturas al mismo tiempo. Cada semestre se organiza en torno a un módulo, desde el que se aborda un tema concreto sobre el cual el alumnado tendrá que realizar un trabajo de

carácter interdisciplinar, integrando contenidos aportados por las cinco asignaturas que comparten el semestre.

La intención de estas actividades interdisciplinares de módulo (AIM) es facilitar al alumnado experiencias de aprendizaje integradas, donde diferentes puntos de vista pertenecientes a diferentes campos del saber se integren en un todo alrededor de un tema, problema, caso... central, que será el núcleo alrededor del cual se organizará el aprendizaje. Dado que los ritmos de adquisición de las competencias pueden ser diferentes, se ha planteado un sistema de seguimiento y tutorización del alumnado que consta de una serie de sesiones que son previamente consensuadas por todo el profesorado en las reuniones de coordinación.

La carga de trabajo de cada AIM, es de 5 créditos ECTS, 1 crédito por cada una de las asignaturas implicadas. Cada asignatura destina un 20% de su nota a la calificación del AIM. Para asegurar una mayor objetividad en la valoración del trabajo, el desarrollo competencial se evalúa mediante una rúbrica que se facilita a todo el alumnado al comienzo del semestre, de forma que éste pueda saber desde el primer momento qué se le va a pedir y qué se espera de su trabajo. La evaluación se hace de forma interdisciplinar, esto es, la nota final que reciba el grupo por el proyecto realizado, será acordada por el profesorado del módulo.

El módulo de Diversidad en la Escuela

El principio rector del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad (UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España, 1994) sostiene que las escuelas deben acoger a todos los niños y niñas independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; tengan o no discapacidad, vivan en la calle, sean de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, o de zonas desfavorecidas o marginales. De ahí que, el alumnado egresado en los Grados de Educación Infantil y Primaria, deba desarrollar las competencias necesarias para hacer frente al importante reto de atender a la diversidad en la escuela. Por esta razón, el cuarto módulo (segundo semestre del segundo curso) se dedica a trabajar el tema de *La diversidad en la escuela*, abarcando las siguientes asignaturas: Organización escolar, Tecnologías de la información y la comunicación en educación, Didáctica de la lengua en contextos multilingües, Bases de la escuela inclusiva y Dificultades en el desarrollo y en el aprendizaje.

El trabajo AIM para este módulo consiste en la elaboración de un plan de acogida para alumnado de origen extranjero, un plan de intervención lingüística para el aula y unas pautas de intervención psicoeducativa para un alumno o alumna con necesidades educativas especiales, utilizando los recursos proporcionados por las TIC para publicar sus trabajos.

A partir de este trabajo interdisciplinar se deben adquirir las siguientes dos competencias acordes con la temática del módulo:

- Identificar y comprender las principales variables del proceso y las fases de acogida al alumnado de origen extranjero necesarias para una intervención adecuada en el aula y en el centro a través de un correcto diseño y planificación de las actividades de acogida aplicando diversos recursos didácticos con criterios de inclusión.
- Detectar las necesidades del alumnado y sus dificultades tanto de aprendizaje como de participación en el aula o en el centro, y saber darles respuesta desde un enfoque multidisciplinar a través de una intervención adecuada que favorezca la inclusión.

Descripción de la experiencia

La metodología planteada para este AIM se ha basado en el Aprendizaje Basado en Problemas orientado a Proyectos (puesto que el producto final debe ser un proyecto), combinado con un análisis de caso, dado que experiencias anteriores obtienen resultados satisfactorios en la formación de los futuros maestros y maestras (Arias-Gundín, Fidalgo y García, 2008; Davis y Wilcock, 2005; Orejudo, Fernández y Garrido, 2008). A partir del escenario presentado, los y las estudiantes de grado planean y evalúan un proyecto, con un aprendizaje a largo plazo y tareas centradas en el estudiante, en lugar de actividades o lecciones cortas y aparentemente aisladas unas de otras (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999). Un planteamiento de enseñanza-aprendizaje mucho más constructivista, puesto que el alumnado aprende mientras va construyendo ideas o conceptos desde sus conocimientos previos (Karlin y Vianni, 2001).

El punto de partida de este AIM sitúa al o la estudiante en una escuela ficticia que recibe una gran cantidad de alumnado extranjero. Aprovechando que próximamente se van a incorporar a la escuela una alumna y dos alumnos de distintas nacionalidades, el centro se ha propuesto desarrollar un Plan de Acogida, junto con un plan de intervención lingüística para el aula. Pero, dado que la niña presenta un trastorno del desarrollo añadido (un trastorno del espectro autista), también es necesario plantear las pautas para una intervención psicoeducativa. El alumnado del módulo *Diversidad en la Escuela* debe tomar el rol de tutor o tutora de esa clase y desarrollar esas tres tareas.

Dado que es un trabajo de cierta envergadura, deben sacarlo adelante en grupos de cuatro personas y a lo largo de diversas fases cuya ejecución supone los distintos entregables del semestre: a) deben realizar una justificación razonada del tipo de plan de acogida que van a diseñar; b) detectar las fases y niveles de dicho plan de acogida; c) diseñar las actividades dirigidas al alumnado y la familia; y d) entrega del AIM.

En cuanto al análisis de caso que se les pide, los pasos son cuatro: análisis de las dificultades de la alumna con dificultad del desarrollo, comunicación a la familia de lo observado en el aula, análisis de las características propias de la dificultad y diseño de las pautas generales de intervención psicoeducativa que se debería llevar a cabo.

Objetivos de la investigación

Este trabajo surge de la preocupación y del interés del profesorado del módulo por conocer cómo ha resultado la implementación del trabajo modular. El cometido principal del estudio que aquí se presenta consiste en analizar la opinión del alumnado de Grado en torno a la innovadora implementación del AIM *Diversidad en la escuela* diseñado para trabajar las competencias transversales de segundo curso. Este objetivo general se concreta en los siguientes tres objetivos específicos: Analizar la valoración general del AIM por parte del alumnado, concretar la opinión del alumnado sobre el sistema de tutorización del mismo y ofrecer diversas perspectivas de mejora.

Metodología

Participantes

En la realización del trabajo modular, durante el curso 2011-2012, participaron un total de 209 estudiantes de segundo curso pertenecientes a los Estudios de Grado de Magisterio. Complimentaron el Cuestionario de Satisfacción con el módulo, 171 estudiantes, 76 de Educación Infantil y 95 de Educación Primaria.

Instrumentos de recogida de información

La satisfacción con el trabajo interdisciplinar fue medida a través de un cuestionario ad hoc ya que este estudio trata de conocer las opiniones del alumnado en torno a la realización de trabajos interdisciplinarios para el desarrollo de las competencias transversales (Buendía, Colás, y Hernández, 1998).

Dicho cuestionario está formado por 19 ítems orientados a conocer la percepción del alumnado en torno a la implementación del módulo. Para este trabajo se han seleccionado las respuestas dadas a los ítems centrados en el análisis del trabajo modular. Concretamente, se analizan las respuestas dadas a las preguntas nº 15 (En tu opinión, ¿en qué medida se han desarrollado las competencias a adquirir en el módulo?), la nº 16 (Con respecto al trabajo modular ¿qué opinión tienes del mismo?, ¿se han conseguido las competencias planteadas?) nº 17 (En tu opinión, ¿qué es lo que se ha hecho bien en este módulo o cuatrimestre?), y nº 18 (¿Qué se podría mejorar?). En cuanto al formato de respuesta de los ítems es variado. Así, mientras que la pregunta nº 15 es una escala tipo Likert con cinco opciones (donde 1 = muy poco y 5 = mucho), las otras tres preguntas presentan un formato de respuesta abierto, dado que permite recoger información rica en matices (Bisquerra, 2004).

Procedimiento

El cuestionario fue cumplimentado de manera individual por las y los estudiantes en horario lectivo y en presencia de profesorado implicado en el trabajo modular. El tiempo de aplicación del mismo fue de 20 minutos. Se aseguró a todas las personas participantes el anonimato con el fin de favorecer la sinceridad en sus respuestas y de prevenir, de este modo, la probabilidad del efecto de deseabilidad social.

La metodología empleada presenta una combinación entre la metodología cuantitativa y la cualitativa. En cuanto al análisis de la información cuantitativa referida a la pregunta nº 15 se ha llevado a cabo mediante el paquete estadístico SPSS versión 20 para Windows. Respecto al análisis de la información cualitativa recogida a través de las preguntas nº 16, nº 17 y nº 18, se ha realizado una clasificación temática de las ideas expresadas, elaborando así un sistema categorial que ha ayudado a estructurar y ordenar las respuestas obtenidas.

Resultados

Teniendo en cuenta los objetivos de este estudio, a continuación se presentan los resultados más destacados agrupados en tres grandes bloques: 1) valoración general que hace el alumnado en torno al trabajo interdisciplinar planteado en este módulo; 2) su opinión sobre el sistema de tutorías puesto en marcha en dicho módulo; 3) sugerencias de mejora.

Valoración general del trabajo modular

La valoración general sobre el trabajo interdisciplinar realizada por el alumnado giró en torno a los siguientes temas: *organización general del trabajo, temática elegida para el trabajo, nivel de exigencia del mismo, y desarrollo y consecución de las competencias transversales.*

En cuanto a la organización del trabajo, los y las estudiantes destacan que está bien planteado y que, si en el futuro profesional se encuentran en una situación similar a la descrita en el caso, sabrán cómo actuar.

“En mi opinión el trabajo está bien planteado ya que si en el futuro nos encontramos en una situación así, sabremos cómo abordarla”.

Valoran bien la guía que se les proporciona al inicio del semestre y la distribución del trabajo a lo largo del mismo. Opinan que se les dio abundante información para la realización del trabajo y que estaban claras las fuentes que debían utilizar:

“La distribución del trabajo. Esto es, no hemos tenido que andar venga trabajar en el último momento. Lo que había que hacer estaba bien explicado. La guía del módulo estaba bien hecha”.

“Estaba muy claro de dónde teníamos que conseguir la información y teníamos mucha información para hacer el trabajo”.

Otro aspecto que destacan como positivo es que el trabajo les exige funcionar con cierta autonomía:

“Me parece positivo porque hemos tenido libertad para organizar el trabajo como queríamos”.

Sin embargo, critican que, según van pasando las semanas, el profesorado les va dando pautas sobre cosas que deberían incluir en el trabajo, cómo lo deberían hacer etc. En este sentido, reivindican que se marquen las pautas claramente desde el principio. Critican también que ha habido grupos en los que algún profesor o profesora no ha participado en el módulo. Consideran que es injusto que en esos grupos no se haya exigido la participación de dicho profesorado:

“No ha habido igualdad entre todas las clases. El alumnado del otro grupo no ha tenido que hacer todo el trabajo, su carga ha sido menor y eso no me parece justo”.

Se quejan también de la falta de coordinación entre el profesorado, de que la información se les da tarde y siempre hay cambios de última hora:

“Ha habido falta de coordinación y cambios de última hora que dificultan la realización del trabajo”.

A pesar de ello, han percibido en el profesorado un esfuerzo por coordinarse, aunque opinan que no siempre se ha conseguido.

“El profesorado ha invertido muchas horas en reuniones de coordinación y yo valoro ese esfuerzo”.

Señalan asimismo, la implicación de algunas profesoras y profesores del módulo y la ayuda recibida por parte de estas personas a la hora de resolver dudas y brindar apoyo a lo largo de todo el proceso. Consideran que los contenidos de muchas de las asignaturas han sido útiles de cara a la elaboración del trabajo. Asimismo les ha parecido muy interesante la utilización de una wiki como soporte digital para el trabajo interdisciplinar.

En relación a la temática elegida para el trabajo –diseño de un plan de acogida para un centro con gran diversidad cultural y una intervención lingüística y psicoeducativa en un aula de Educación Infantil o Educación Primaria- ha sido muy bien valorada. Resaltan que han aprendido muchas cosas nuevas y que puede ser muy útil para su futuro profesional. Subrayan que les ha servido para reflexionar sobre el tema de la interculturalidad y para concienciarse en torno a las situaciones de discriminación que puede haber en la escuela, así como sobre el significado del término *inclusión educativa*. Finalmente apuntan que les ha servido tanto a nivel personal como profesional. Todo lo anterior se recoge en estas voces:

“El tema me parece interesante y totalmente necesario de abordar. Ha sido muy interesante tanto a nivel personal como profesional”.

“El trabajo modular es un trabajo interesante en el que se tratan temas que hacen referencia a la realidad social”.

“Lo que hemos aprendido nos será útil en el futuro, para trabajar como profesoras”

El nivel de exigencia del trabajo modular, en general, les ha parecido excesivo para el tiempo que se le dedica en las diferentes asignaturas. Opinan que ha sido demasiado complejo, sobre todo teniendo en cuenta que va dirigido a alumnado de segundo curso. Además, subrayan que el nivel de exigencia varía en función del profesor o profesora que tutoriza el trabajo, lo cual no les parece justo. Critican que, en algunas asignaturas, los contenidos relacionados con el trabajo modular no se trabajan hasta el final del semestre dificultando su incorporación al trabajo. Las siguientes voces resumen lo dicho en este apartado:

“La carga de trabajo me ha parecido excesiva para alumnos y alumnas de 2º curso”.

“El nivel de exigencia ha sido diferente, dependiendo del profesor o profesora”.

“Algunos profesores o profesoras no han trabajado el tema hasta los últimos días”.

En cuanto al desarrollo de las competencias transversales los datos se muestran en la tabla 1.

Tabla 1.

Percepción del alumnado sobre el desarrollo de las competencias

Competencias	Muy Poco (1)	Poco (2)	Suficiente (3)	Bastante (4)	Mucho (5)
1. Identificar y comprender las principales variables del proceso y las fases de acogida al alumnado de origen extranjero necesarias para una intervención adecuada en el aula y en el centro a través de un correcto diseño y planificación de las actividades de acogida aplicando diversos recursos didácticos con criterios de inclusión	3,77%	15,09%	30,19%	47,17%	3,77%
2. Detectar las necesidades del alumnado y sus dificultades tanto de aprendizaje como de participación en el aula o en el centro, y saber darles respuesta desde un enfoque multidisciplinar a través de una intervención adecuada que favorezca la inclusión.	5,88%	11,76%	35,29%	43,14%	3,92%

Respecto a la primera competencia a adquirir en el módulo, se puede destacar que un 81,13% del alumnado considera que se ha desarrollado en mayor o menor grado. Así, mientras que 30,19% opinan que se ha desarrollado de forma suficiente, el 50,94% opina que se ha desarrollado bastante o mucho. Sin embargo, hay un 18,86% que considera que se ha desarrollado poco o muy poco. Aspecto este que tendrá que ser considerado cursos posteriores. En cuanto al desarrollo de la segunda competencia, los resultados obtenidos son ligeramente más altos que en la primera. Se puede observar que un 82,35% alumnado considera que ha adquirido esta segunda competencia en mayor o menor grado. Así, el 35,29% opina que se ha desarrollado de forma suficiente, el 47,06% opina que se ha

desarrollado bastante o mucho. No obstante, en este caso también, nos encontramos con que hay un 17,64% que considera que se ha desarrollado poco o muy poco esta segunda competencia.

En la valoración cualitativa sobre la consecución de las competencias del trabajo, el alumnado afirma que han sido cumplidos y que el trabajo planteado les ha servido para, además de conocer lo que es un Plan de Acogida, ser capaces de elaborarlo y, en su caso, de actuar ante una situación como la que se les propone en el trabajo interdisciplinar. Sin embargo, matizan que les ha costado un gran esfuerzo y que, si lo han logrado, ha sido por lo que han trabajado fuera de la universidad, por su cuenta:

“Se han cumplido, pero en mi opinión, se han podido cumplir sobre todo gracias al trabajo que hemos hecho nosotras fuera de aquí y a la colaboración entre compañeros y compañeras”.

En el colectivo de los que piensan que no se han cumplido, argumentan que, en su grupo, se han dividido el trabajo y no han conseguido tener una visión de conjunto del mismo.

“No se han cumplido. Nos hemos dividido el trabajo para acabar a tiempo por lo que cada una ha trabajado una parte específica”.

Opinión del alumnado acerca del sistema de tutorías

Las opiniones del alumnado en cuanto al sistema de tutorización del trabajo modular han estado muy divididas. Entre las opiniones favorables, valoran el haber podido trabajar en grupos pequeños y destacan que las sesiones de tutoría han sido importantes para definir cuáles son los ejes del trabajo y orientar adecuadamente el mismo, así como para resolver dudas. También les han ayudado a comprender mejor las diferentes fases del trabajo y a mejorar lo realizado con las sugerencias del tutor o tutora y, en definitiva, han permitido hacer un seguimiento más individualizado del trabajo.

“Han sido muy útiles, nuestra tutora nos ha dejado claro lo que se nos pide y nos ha dado orientaciones para mejorar el trabajo”.

Sin embargo, como apuntábamos al principio, no han faltado las voces críticas. En algunos casos, dicen que las tutorías han sido muy pobres y que han funcionado mejor o peor, dependiendo del tutor o tutora que les ha tocado. Se quejan de que todo el profesorado no tiene clara la finalidad del trabajo ni los pasos a seguir, por lo que la información proporcionada no ha sido clara:

“Sí, me han resultado muy útiles porque han servido para responder dudas pero esto no ha sido así en todos los casos, depende del tutor o tutora”.

“Las tutorías no valen para nada. Es algo que el profesorado tiene que hacer, pero en mi opinión, no se identifican con ese modo de trabajar”.

“Parece que ni los tutores tienen claro que hay que hacer en el trabajo, no dan una información clara”.

También creen que son más útiles las tutorías habituales de cada profesor o profesora, ya que es ahí donde verdaderamente reciben la ayuda necesaria.

“Los últimos días hemos ido a tutorías y es ahí donde hemos recibido mayor ayuda, las tutorizaciones de módulo no nos han servido”.

Reclaman que en las tutorías se deberían dar criterios más concretos y un esquema claro de trabajo.

“No son demasiado útiles. En mi opinión, nos tendrían que dar criterios más claros para elaborar el trabajo. No hemos tenido un esquema claro”.

Por último, a pesar de todas las críticas anteriores, destacan que el profesorado ha tenido una buena predisposición para ayudar en la elaboración del trabajo y que sin la ayuda de las tutorías se hubieran sentido perdidas. Esto queda recogido en la siguiente voz:

“Si no hubiese habido tutorías, nosotras habiéramos estado totalmente perdidas”.

Sugerencias de mejora del trabajo modular

Las respuestas recogidas en este apartado giran en torno a tres ejes: la organización del trabajo, las orientaciones para la realización del mismo y las sesiones de tutorización.

En cuanto a la organización del trabajo, reivindican que tiene que haber mayor coordinación y una mejor comunicación entre el profesorado, de modo que se dé la información de la manera más parecida posible por parte de todo el profesorado.

“Debería mejorar la comunicación entre el profesorado. Que no se explique el trabajo al final”.

“Pediría al profesorado que se pongan de acuerdo, que tengan las cosas claras, de lo contrario, nunca nos aclaramos con las explicaciones que nos dan”.

Un grupo más de propuestas relacionadas con el contenido del trabajo: que el módulo tenga un fin más concreto y que no tenga una extensión tan grande.

“Propondría que el módulo tuviera un fin más concreto, como en el caso del tríptico del año pasado, para no tener una extensión tan grande”.

En cuanto a la manera de llevar a cabo el trabajo de módulo, piden que se deje más tiempo en las horas de clase y se ofrezca la ayuda necesaria para ello.

“Que se deje tiempo en clase para hacer el trabajo modular ya que estando el profesor o profesora en clase habría posibilidad de aclarar las dudas en el momento y así tendríamos mayor seguridad en cuanto a la adecuación del trabajo”.

Por otro lado, plantean la posibilidad de que puedan acudir representantes de aula a las reuniones de coordinación.

“Que en las reuniones de coordinación puedan acudir representantes de aula para expresar sus dudas, ideas o sugerencias y conocer mejor la organización entre el profesorado, la información dada al alumnado...Que se escuchen nuestras propuestas y se lleven adelante”.

Plantean que la participación en el módulo, debería ser obligatoria para el profesorado ya que así se aseguraría que en todos los grupos tienen que hacer el mismo trabajo.

“Me parece imprescindible que en todas las clases haya que hacer el mismo trabajo. Que no se haga una parte porque un profesor no quiere participar, no me parece normal”.

En relación a las orientaciones para la realización del trabajo, insisten en que la información necesaria para hacer el trabajo, así como los temas que hagan referencia al módulo, tendrían que darse al comienzo del semestre en cada asignatura para tener tiempo de ir haciendo el trabajo a lo largo del mismo.

“Mejoras: - proporcionar información desde el principio. - que todos los tutores den la misma información. - los temas que hagan referencia al módulo tratarlos al principio del semestre”.

También solicitan que se les dé una estructura mínima de lo que tiene que ser el trabajo y que se facilite un esquema básico con el que empezar a desarrollar el informe escrito. Otra propuesta que hacen es, que si no se pudiera anticipar esa información, se proporcionase la bibliografía necesaria para poder ir adelantando la redacción.

Asimismo proponen que para evitar contradicciones en la información proporcionada por el profesorado, se den explicaciones comunes a todo el alumnado en las horas de clase.

“Propondría que el profesorado de las diferentes materias dé explicaciones comunes en las horas de clase”.

En definitiva, nos piden una mayor implicación y orientación a la hora de hacer el trabajo tal y como se recoge en esta voz:

“... pero tenemos que percibir más organización e implicación. No digo que se nos tengan que proporcionar todos los contenidos y materiales que hay que incluir en el trabajo, no, pido que se nos guíe más”.

En cuanto a las sesiones de tutorización, para reducir las diferencias en las mismas, proponen que el profesorado debería elaborar unos guiones de trabajo comunes con los puntos a abordar en cada sesión. También hay algunas propuestas concretas interesantes, como por ejemplo, que se organicen tutorizaciones conjuntas o que haya rotación de tutores y tutoras por los diferentes grupos para resolver las dudas de cada asignatura sin necesidad de recurrir a las tutorías convencionales. Este sistema tendría la ventaja de que podrían escucharse las dudas de los demás compañeros y compañeras de clase.

Discusión y conclusiones

Las personas que suscribimos este artículo, partimos de la convicción de que trabajar por proyectos o análisis de casos es una buena manera de responder a las necesidades y los retos que tendrán que afrontar las y los futuros docentes y de garantizar la consecución de las competencias transversales.

Se ha procurado abordar dichas competencias transversales con un enfoque didáctico, cercano a la realidad multicultural de las aulas que nuestro alumnado verá en su quehacer profesional. Que el trabajo resulte motivador, verosímil y eficaz de cara a la obtención de las competencias y que el alumnado vea su aplicación en el mundo real, más allá del aula (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997). Y que, al desempeñar un papel activo en todo el proceso encuentren los proyectos motivadores, divertidos y retadores (Challenge 2000 Multimedia Project, 1999; Katz, 1994).

Somos conscientes, de que cuando se trata de innovación educativa, trabajar conjuntamente desde varias áreas de conocimiento supone un gran compromiso por parte del profesorado universitario por aunar esfuerzos en la misma dirección y compartir una misma visión del trabajo a presentar al alumnado, compromiso que no todo el profesorado está dispuesto a asumir.

Tampoco todo el alumnado responde positivamente a este tipo de trabajos, esto concuerda con estudios anteriores realizados en torno a las actitudes del alumnado en los trabajos por proyectos que requieren un alto grado de responsabilidad e implicación (Mérida, 2007).

Las conclusiones del estudio no dejan lugar a dudas sobre qué valora bien el alumnado. En primer lugar, el tema planteado en el trabajo interdisciplinar les resulta muy atrayente para su futuro profesional; en segundo lugar, valoran muy positivamente el dejar tiempo de las asignaturas en clase para avanzar en el trabajo modular, así como que desde el inicio de

curso haya una guía docente que explicita las fases del trabajo, el cronograma de entregables de cada asignatura y las referencias que deben consultar para realizar el informe escrito.

En cuanto a los aspectos que juzgan negativos destacan dos líneas; por un lado, se muestran críticos con el profesorado aludiendo a la falta de implicación y a los problemas de coordinación entre algunos docentes del módulo; por otro lado, se quejan de que tienen que dedicar demasiado tiempo a la realización del trabajo en comparación con el valor final en la nota (2 puntos) y de que, en algunas asignaturas, reciben tarde el material que necesitan, en las dos últimas semanas del semestre.

Esto revela la resistencia del alumnado a cambiar de manera de pensar y actuar. En este sentido, alumnos y alumnas, deberían implicarse en estas metodologías novedosas que les posibilitan conseguir el desarrollo de las competencias transversales, entendiendo las dificultades como un estímulo para hacerlo mejor, de tal manera que sean personas más autónomas, participativas y activas en su aprendizaje.

Concluimos, que tanto el profesorado como el alumnado universitario, tienen que llevar a cabo un proceso autoreflexivo sobre sus prácticas, vinculando el proceso formador con el desarrollo de las competencias transversales para comprender mejor la realidad social en la que están inmersos. El proceso de cambio que se ha dado en la cultura pedagógica desde la implantación del EEES conlleva la necesidad de asumir el compromiso con la innovación. Nuestra tarea como docentes universitarios, además de detectar las dificultades y las dudas que puedan surgir en el proceso, es tener una fuerte implicación e interés por cambiar y mejorar (Margalef, 2011). Si somos capaces de esforzarnos en la coordinación entre asignaturas y creemos en lo que estamos haciendo, ese esfuerzo será valorado y reconocido por nuestro alumnado de grado.

Bibliografía

- Alkorta, I. (2011-2012). IKD, un modelo para la educación superior en el siglo XXI = IKD, teaching & learning Higher Education model for the XXIst Century. *Fabrikart: arte, tecnología, industria, sociedad*, 10, 14-25.
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R., y García, J. N. (2008). El desarrollo de las competencias transversales en magisterio mediante el aprendizaje basado en problemas y el método de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 431-444.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología en la investigación cualitativa*. Madrid: La Muralla
- Blank, W. (1997). Authentic instruction. En W. E. Blank, y S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 15–21). Tampa, Florida: University of South Florida.
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Challenge 2000 Multimedia Project. (1999). *Why do projectbased learning?* San Mateo, CA: San Mateo County Office of Education.
- Davis, C., y Wilcock, E. (2005). Developing, implementing and evaluating case studies in materials science. *European Journal of Engineering Education*, 30 (1), 59-69.
- Delors, J. et al. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO.

- Dickinson, K. P., Soukamneuth, S., Yu, H.C., Kimball, M., D'Amico, R., Perry, R., et al. (1998). *Providing educational services in the Summer Youth Employment and Training Program [Technical assistance guide]*. Washington, DC: U.S. Department of Labor, Office of Policy & Research.
- Harwell, S. (1997). Project-based learning. En W. E. Blank, y S. Harwell (Eds.), *Promising practices for connecting high school to the real world* (pp. 23–28). Tampa, Florida: University of South Florida.
- Karlin, M., y Viani, N. (2001). *Project-based learning*. Medford, OR: Jackson Education Service District.
- Katz, L. G. (1994). *The project approach*. Urbana: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montreal: Guérin.
- Margalef, L. (2011). Los encuentros de innovación en docencia universitaria: un entorno para el aprendizaje colaborativo del profesorado y el alumnado. *Pulso*, (34),11-28.
- Martin-Domínguez, J., y Lavega, P. (2013). Enseñar competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 1-4.
- Mérida, R. (2007). Hacia la Convergencia Europea: los Proyectos de Trabajo en la docencia universitaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(13), 825-852.
- Orejudo, S., Fernández, T., y Garrido, M. A. (2008). Elaboración y trabajo con casos y otras metodologías activas. Cuatro experiencias de un grupo de profesores de la Facultad de Educación de Zaragoza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63(22,3), 21-45.
- Sánchez, P., y Zubillaga, A. (2005). Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europeo: Análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación. *Revista de Educación*, 337, 169-187.
- Spencer, L. M., McClelland, D. C., y Spencer, S. M. (1992). *Competency assessment methods; history and state of the art*. New York: Hay/McBer Research Press.
- UNESCO y Ministerio de Educación y Ciencia de España (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: UNESCO.
- Yáñez, C., y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje. El reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario*. Bilbao: Cuadernos Monográficos del ICE, 12.

Autoras

Pilar Aristizabal Llorente

Doctora en Pedagogía y Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea desde el año 2001. Imparte docencia en la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz en la titulación de Grado de Educación Infantil. Ha publicado algunos artículos en diferentes revistas científicas sobre temas relacionados con la educación, las TIC, el género y la formación del profesorado.

Arantzazu Rodríguez Fernández

Doctora en Psicología y profesora contratada en la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Imparte docencia en la E.U. de Magisterio de Vitoria-Gasteiz en la titulación de Grado de Educación Primaria, concretamente en el módulo de Diversidad en la Escuela, del cual es coordinadora. Ha publicado diversos artículos en revistas nacionales e internacionales de impacto en temas relacionados con la educación y el ajuste escolar.

Paloma Rodríguez-Miñambres

Licenciada en Filología Vasca por la Universidad de Deusto y ha realizado el Master de Psicodidáctica de la Universidad del País Vasco. Actualmente trabaja en la Escuela Universitaria del Profesorado de Vitoria-Gasteiz en el departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.

Arantza Fernández Zabala

Doctora en Psicología por la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) y profesora adjunta del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación en el campus de Álava. Actualmente es coordinadora del módulo Diversidad en la Escuela en la titulación de Educación Infantil, y se está formando a través del programa "Eragin" en metodologías activas y cooperativas. Su actividad investigadora se ha centrado en la temática del autoconcepto habiendo publicado algunos artículos en diferentes revistas científicas.

Vázquez, S., Liesa, M. & Bernal, J.L. (2015). Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 39-54.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.194881>

Análisis de la formación en liderazgo en las organizaciones educativas: un estudio en la Comunidad Autónoma de Aragón

Sandra Vázquez Toledo, Marta Liesa Orús, José Luis Bernal Agudo

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de Zaragoza y Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza

Resumen

Este estudio se centra en la detección de las distintas necesidades formativas en la competencia liderazgo desde la perspectiva de los equipos directivos y del profesorado de Aragón. El objetivo que se pretende es presentar el estado actual de la cuestión y plantear a partir de las mismas propuestas de mejora. La metodología de investigación es mixta. El proceso de recogida de datos se ha llevado a cabo mediante un cuestionario, entrevistas individuales semiestructuradas y grupos de discusión. Los resultados muestran que el liderazgo pedagógico se percibe como esencial y la formación para el mismo necesaria. Sin embargo, la formación que se recibe es limitada y los contenidos cuestionados, lo que provoca cierto desinterés para formarse en esta competencia. Entre las conclusiones cabe destacar que es necesario seguir formando al profesorado pero ajustando los planes formativos a las necesidades reales, lo que supone hacer menos hincapié en la gestión y más en estrategias y habilidades de liderazgo pedagógico.

Palabras clave

Formación; liderazgo educativo; organización educativa; comunidad educativa.

Leadership training analysis in educational organizations: a study in the Autonomous Community of Aragon

Abstract

The research presented focuses on the detection of the different training needs in leadership from the perception of the management teams and teachers of Aragón because today the improvement of leadership training remains a goal to achieve. The aim that we pretend to point out is the current situation and set out a plan to improve it. The research

Contacto:

Sandra Vázquez Toledo, svaztol@unizar.es, C/ Valentín Carderera 4, 22003, Huesca.

methodology is mixed. The data collection process has been carried out by a questionnaire, semi-structured one-on-one interviews and discussion groups. The results show that pedagogical leadership is perceived as essential and also that the training in leadership ranks are seen as necessary and substantial in educational organizations. However, this extensive research has shown a deficit in this competition training as well as that the contents are often called into question what provokes a lack of interest to be trained in this competence. As conclusions, we highlight the necessity of keeping training the teaching staff but adjusting the training plans to the real necessities, resulting in putting less emphasis on the management and more on the strategies and the pedagogical leadership skills.

Key words

Training; leadership; educational organization; educational community.

Introducción

El objeto de análisis del presente artículo es la percepción que tanto equipos directivos como profesorado tienen respecto a la formación en liderazgo dentro de la organización educativa en la Comunidad Autónoma de Aragón. Dicho análisis se sustenta en los datos obtenidos en la investigación denominada “El liderazgo como discurso y práctica educativa”, que se ha llevado a cabo en diversos centros públicos de educación infantil, primaria y secundaria.

Gracias a los datos obtenidos a partir de un cuestionario, diversos grupos de discusión y entrevistas, que se explicitan en el punto 3º, se profundiza en la formación que recibe dicho colectivo: su procedencia, la motivación que despierta la temática, el colectivo al que fundamentalmente se dirige y la valoración y mejora de la misma. De este modo, se consigue conocer el lugar que ocupa la formación en liderazgo dentro de nuestras organizaciones y extensiblemente el papel que se le otorga al mismo, con el propósito de incidir en su mejora.

El liderazgo educativo

Para comenzar es necesario profundizar en el concepto de liderazgo. Como punto de partida se toma la definición que proporciona Coronel Llamas (2005, p. 473) “el liderazgo es una relación de influencia llevada a cabo por los líderes y colaboradores, que implica el propósito conjunto y común de llevar a la práctica cambios reales en la organización”. Pero hoy en día, dicha relación, dentro de las organizaciones de aprendizaje, tiene unas características concretas: distribuida, democrática, compartida, no jerárquica, orientada al cambio y transformacional. En esta línea, Bass (2000, p. 357) indica que los futuros líderes educativos de las organizaciones que aprenden serán: “transformacionales, democráticos, agentes de cambio, ayudarán a profesores y alumnos a adaptarse y, convertirán las responsabilidades y problemas en desafíos y oportunidades”. Este incide en una apertura y extensión del liderazgo a toda la comunidad educativa, especialmente, al profesorado, que se traduce en sustentar una dinámica más rica y creadora con la organización. Se trata de implicar, crear colaboración, buscar satisfacción de trabajadores y usuarios, innovar y mejorar continuamente (Lorenzo Delgado, 1997). Esto supone que liderar no es únicamente gestionar un centro, es algo más complejo. Aunque debemos ser conscientes de que el

liderazgo en el sistema educativo se ha visto frecuentemente reducido a la dirección escolar y en muchas ocasiones, solamente a la gestión.

Partiendo de este enfoque, se presentan las características y destrezas que definen a un líder desde su comportamiento y que se hemos recogido en la tabla siguiente:

Tabla 1.

Habilidades de liderazgo necesarias en las organizaciones educativas

- Atento a las necesidades de los demás
- Capacidad anticipadora
- Capacidad de análisis y valoración
- Capacidad de delegar
- Capacidad de escucha
- Capacidad de organización
- Comprometido
- Empático
- Gestiona
- Habilidades comunicativas
- Habilidades de negociación
- Motiva e incentiva
- No pasivo
- Orientado al cambio y a la mejora
- Orientado más a las personas que a los resultados
- Promueve la cultura propia del centro
- Promueve la participación
- Promueve relaciones interpersonales positivas y gratificantes
- Talante democrático, no autoritario

Fuente: Vázquez (2012, p. 179)

Relevancia del liderazgo en la organización educativa

El liderazgo está considerado, hoy en día, como un factor determinante en el desarrollo de los procesos educativos, fundamental para la creación, desarrollo y mantenimiento de las organizaciones de aprendizaje (Bolman, 2004), e incluso Lorenzo Delgado (2005) considera que el liderazgo es el motor de los centros educativos. Desde distintos segmentos se ha incidido en dicho papel tanto en los procesos de mejora, como de eficacia y calidad educativa. En definitiva, el liderazgo contribuye a facilitar el objetivo cardinal de un centro educativo: el aprendizaje. Mulford (2006) recogía las conclusiones de la investigación de Leitwood *et al.* (2004) y en éstas se ponía de manifiesto que el liderazgo es el segundo factor, después de la instrucción en la clase, que contribuye a lo que aprenden los alumnos en la escuela. Los líderes generalmente contribuyen al aprendizaje de los alumnos indirectamente, a través de su influencia en otras personas o características de su organización (formando, marcando directrices, gestionando el programa de instrucción, rediseñando la organización...). En otras palabras, el liderazgo contribuye al aprendizaje organizativo, que luego afecta en lo que ocurre en el trabajo principal del centro educativo –enseñar y aprender-. De ahí la necesidad de desarrollar procesos de liderazgo dentro de las organizaciones educativas.

La formación en liderazgo

El liderazgo es una capacidad que se puede aprender y desarrollar, las teorías conductuales ya en los años cuarenta pusieron sobre la mesa que el líder no nace sino que se aprende, por lo que podemos definir las conductas del líder y formarle a partir de éstas.

Además, si el liderazgo juega un papel esencial dentro de la organización educativa la formación para el mismo será necesaria. ¿Pero en qué consiste esta formación?, ¿qué lugar ocupa desde la realidad práctica?, ¿responde a las necesidades reales de la escuela?, ¿cómo podemos mejorarla?

Numerosos estudios e investigaciones manifiestan un déficit en formación en habilidades o competencias de liderazgo educativo, además de la centralización y exclusividad de éstas, en nuestro ámbito, en la dirección de la organización (Álvarez, 1993; Álvarez 2000; Armas, 1995; Bardisa, 1995; Bernal y Jiménez, 1992; Gairín, 1995; Gairín 1997; Gairín y Villa, 1999; Gimeno, 1995; Pascual e Immegart, 1996; Sáenz y Debón, 1998; Villa y Gairín, 1996; Villardón y Villa, 1996; Villa *et al.*, 1998). Esta falta de formación implica las siguientes limitaciones:

- *La falta de formación es percibida por el propio colectivo como un hándicap*

Las investigaciones a las que se hecho referencia han puesto sobre la mesa que la formación no responde a las necesidades generadas por el contexto educativo, provocando un estado de incertidumbre.

La formación que se proporciona se centra esencialmente en la gestión (Gómez Delgado, 2010), dejando de lado habitualmente la formación en liderazgo, motivación, toma de decisiones, gestión del tiempo, etc. Este hecho ha sido una de las causas más importantes de los problemas encontrados en el desarrollo de la dirección, ya que en muchas ocasiones la formación se ha sustituido por la experiencia y la que se ha llevado a cabo ha sido una formación muy fragmentada y, muchas veces, de corte legalista y con poca continuidad, y, desde luego, poco relacionada e implicada en cada realidad (Vázquez y Bernal, 2008).

No se está preparando líderes pedagógicos y siendo conscientes de esta situación, en Aragón, en las 25 medidas de mejora de la educación de 2012, se ha insistido en la importancia del liderazgo pedagógico de los equipos directivos como elemento que garantiza la calidad de la educación.

- *La formación en competencias de liderazgo no puede ser exclusividad de la dirección*

Afirmar que la dirección debe desarrollar habilidades de liderazgo no plantea muchas discrepancias, pero que únicamente sea este colectivo, o más aún personalizado en la figura director, el que goce de este “privilegio” provoca dudas y desacuerdo. Esta reflexión se extiende poco a poco entre los expertos del tema, y se comienza a replantear el concepto de liderazgo. En la actualidad, el liderazgo empieza a tomar otra dirección, donde la comunidad asume que es participe. Así, se habla de liderazgo distribuido, democrático, compartido, etc. Además, el liderazgo se comienza a entenderse como un medio más que como una función -uno puede desempeñar funciones de liderazgo en un determinado momento y en otro no-.

Una vez superado el centralismo de la dirección, hay que apostar por este liderazgo democrático y distribuido, y promover acciones formativas dirigidas a toda la comunidad educativa, sin olvidarnos de ningún colectivo con responsabilidades de dirección y gestión, porque el liderazgo reside en la comunidad en sí (Coronel Llamas, 2005).

En este sentido Gairín (1995, p.125) afirma que “el liderazgo del director aumenta cuando éste acepta y estimula la participación de todos los miembros del grupo de profesores del centro”. Del mismo modo, García y Torrego (1997) opinan que las acciones del liderazgo, requieren formación específica, pero sería una competencia a compartir y construir en su desarrollo con los profesores.

- *En la formación es necesario contemplar los aspectos pedagógicos*

Si se trata de liderar organizaciones de aprendizaje, lo lógico y coherente es que el liderazgo no olvide el elemento fundamental, el “aprendizaje”. En las instituciones educativas el liderazgo de cariz pedagógico es indispensable y posiblemente el más cercano a la realidad. Por ello, la formación en liderazgo deberá contemplar todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, porque de no ser así, estará descontextualizada y bastante alejada de la respuesta que necesita la comunidad.

- *No existe un modelo de formación perfecto*

No existe una única manera de formar. Como afirman Pascual e Immegart (1996) la propia existencia de distintos modelos revela que no hay una forma perfecta, demostrada o segura de formar directivos.

Debido a que el ejercicio del liderazgo varía para cada situación, es incoherente plantear modelos de formación cerrados y predeterminados. “El modelo de formación basado en unas pretendidas destrezas identificadas como competencias eficientes para el desarrollo de funciones muy bien delimitadas es una ilusión” (Gimeno Sacristán, 1995, p. 187).

No obstante, es necesario realizar diferentes propuestas y, quizá la clave esté en ofrecer unos conocimientos más generales, adaptados al momento y fundamentados en las demandas de la comunidad educativa. En los años noventa Pascual e Immegart (1996) manifestaban algunos de los elementos con los que debe contar la formación del líder, y que gozan de total actualidad. Estos se concretan en las experiencias generales de la vida y educación anterior, la educación formal general y específica a través de programas de preparación, la experiencia en el trabajo, las experiencias claves y lecciones importantes en la vida y en el mundo del trabajo, otras personas en la vida, en organizaciones y en el trabajo, tales como superiores, jefes y otros formadores y, la persona incluyendo su curiosidad, energía, y motivación, así como su capacidad para aplicar el sentido de las actividades de formación, su capacidad para la acción y la aplicación del liderazgo en el mundo real, y su compromiso para el desarrollo continuo y la mejora de las habilidades, conocimientos y actitudes de líder y director.

Objetivos de la Investigación

Objetivo general

El objeto general de esta investigación es analizar la percepción que tanto equipos directivos como profesorado tienen respecto a la formación en liderazgo dentro de la organización educativa en la Comunidad Autónoma de Aragón. Para conocer el lugar que ocupa la formación en liderazgo dentro de nuestras organizaciones y extensiblemente el papel que se le otorga al mismo, con el propósito de incidir en su mejora.

Objetivos específicos

1. Conocer el papel que juega la formación en la adquisición de habilidades de liderazgo.
2. Indagar sobre la procedencia de la formación en liderazgo.
3. Analizar el grado de motivación de los equipos directivos y profesorado hacia la formación en esta competencia.
4. Identificar el colectivo al que va dirigida la formación en liderazgo.
5. Valorar el grado de satisfacción sobre la formación recibida.

6. Detallar que elementos inciden en la mejora de dicha formación.

Metodología

El trabajo de investigación realizado se desarrolla en la Comunidad Autónoma de Aragón. El ámbito de estudio se centra en el discurso generado desde los centros educativos del sistema público no universitarios, concretamente, en los centros de educación Infantil, Primaria y Secundaria, atendiendo tanto al claustro de profesores como a la dirección.

La metodología que sustenta esta investigación tiene una orientación mixta, cuantitativa y cualitativa. El enfoque mixto surge como consecuencia de la necesidad de afrontar la complejidad de los problemas de investigación planteados en todas las ciencias, entre ellas en las ciencias sociales y concretamente en las ciencias de la educación, abordándolos desde una perspectiva holística y de manera integral. Estas metodologías permiten comprender las actividades educativas en el contexto en que tienen lugar y al mismo tiempo aportar recomendaciones generalizables que apoyen la toma de decisiones de políticas educativas (Castro y Godino, 2011, p. 100).

Johnson y Onwuegbuzie (2004) entienden que el uso del método mixto se justifica como una variedad de métodos que deben ser aplicados para abordar cuestiones de investigaciones complejas. La investigación del liderazgo desde el discurso que se genera en la práctica educativa tanto por el profesorado como por equipos directivos, es una cuestión de investigación compleja, por lo que la elección de métodos mixtos de investigación puede ser apropiada para aportar una mayor generalizabilidad a los resultados.

Creswell (2009, p. 18) describe los métodos mixtos de investigación: “El investigador basa la investigación sobre el supuesto de que la recogida de diversos tipos de datos proporcionan una mejor comprensión del problema de investigación. El estudio comienza con una amplia encuesta con el fin de generalizar los resultados a una población y después, en una segunda fase, se centra en entrevistas abiertas para conocer los puntos de vista detallados de los participantes”. En nuestro caso se ha optado por esta opción, denominada desde las técnicas de investigación como enriquecimiento instrumental –el uso de distintos instrumentos y estrategias de recogida y compilación de información es amparado por numerosos expertos (Bisquerra, 2004; Bericat, 1998; Ruiz Olabuénaga 2003; Sabirón 2006)-. Siguiendo la propuesta clasificatoria Del Rincón, Arnal, Latorre, y Sans (1995) se ha empleado como instrumento un cuestionario como primera fase y, en una segunda, como estrategias grupos de discusión –dos grupos, uno de profesorado y otro de equipos directivos- y entrevistas –siete entrevistas en profundidad-.

El cuestionario que se ha usado ha sido de elaboración propia y ha sido validado a través del sistema de jueces. En total 8 jueces revisaron el cuestionario hasta obtener su versión final, la cual quedó constituida con preguntas cerradas y abiertas. El objetivo inicial de este instrumento era obtener una visión generalizada y extraer datos básicos para contextualizar el objeto de estudio. Además, cabe indicar que el muestreo ha sido intencional. La muestra ha estado compuesta por profesorado y equipos directivos de centros públicos urbanos de la ciudad de Zaragoza, concretamente han participado 24 centros de secundaria y 51 centros de infantil y primaria –participación del 76,5% de los centros de la ciudad, debida en gran medida, a la entrega y recogida en mano de los cuestionarios-. En total se han recogido 249 cuestionarios en un espacio de temporal de seis meses, de los cuales 186 fueron contestados por profesores y 63 por equipos directivos. Además, el hecho de contar tanto con profesorado como con miembros de equipos

directivos ha permitido salvar el reduccionismo al que el liderazgo se ha visto sometido frecuentemente al delimitar tal función a la dirección.

Los datos extraídos del cuestionario han sido tratados a través del paquete estadístico SPSS Statistics 17.0.1. Los estadísticos descriptivos utilizados han sido las frecuencias y los porcentajes, dando lugar a un análisis de tipo descriptivo en una primera fase.

A priori, pareció que los equipos directivos podrían proporcionar una visión más global del centro, mientras que el profesorado proporcionaría una visión más centrada en el aula. Por ello, se optó por realizar dos grupos de discusión, uno compuesto de profesorado y otro por miembros del equipo directivo, ambos conformados por siete personas. De este modo, también se salvaba el reduccionismo al que se ha hecho referencia. Según Suárez Ortega (2005, p. 33) el interés de los grupos de discusión se centra en la comprensión de los fenómenos que se estudian desde la propia perspectiva de los actores implicados. Por tanto, a través de esta técnica se pone de referencia información relativa a constructos internos de la vida de las personas que participan en ella, los cuales interesan en esta investigación. A partir de éstos se ha podido ahondar y profundizar en distintos apartados, que con el cuestionario quedaban limitados, esencialmente en las preguntas cerradas. En el procedimiento que se siguió, no hubo una plantilla con cuestiones cerradas si no que se propusieron 4 grandes bloques, y la formación era uno de ellos. Las categorías que emergieron entorno al bloque de la formación son las siguientes:

- Valoración (evaluación y diagnóstico)
- Colectivo (persona/ grupo al que hace referencia)
- Contenidos
- Mejora (optimización)
- Interés/motivación

Así mismo, se realizaron siete entrevistas en profundidad a directivos de los niveles de infantil, primaria y secundaria. Se decidió profundizar en la visión de este colectivo, teniendo en cuenta que los directores antes o después han sido o van a ser docentes, y por lo tanto poseen una visión privilegiada de la organización educativa, por lo que resultan informantes clave para esta investigación. Las categorías con las que se trabajó en las entrevistas fueron las mismas que las del cuestionario más las que emergieron en los grupos de discusión, y que se sintetizan en torno a 5 preguntas:

- ¿Considera que formarse en habilidades de liderazgo puede ser interesante para usted?
¿Por qué?
- ¿Qué contenidos son necesarios que se aborde en esta formación?
- ¿Ésta se podría mejorar?
- ¿La formación debería dirigirse algún colectivo específico? ¿Por qué?
- ¿Cree usted que la comunidad educativa está interesada en participar en este tipo de formación?

Para el tratamiento de los datos, tanto en los grupos de discusión como en las entrevistas no se usó ningún programa informático para ello, lo que se hizo fue seguir los principios o criterios básicos propuestos por Gil Flores (1994).

El análisis de los datos que se ha llevado a cabo es cualitativo y desde una posición fenomenológica, donde los datos son los significados atribuidos a la realidad por cada individuo (Gil Flores, 1994, p. 14). Concretamente, se ha optado por un análisis de contenido

junto a un análisis del discurso, gracias al primero se ha podido indagar en el qué se dice y mediante el análisis del discurso en el cómo se dice en relación al contexto que lo genera.

En todo este proceso, es preciso indicar que se ha realizado una triangulación metodológica al aplicar diversos instrumentos y estrategias de recogida de datos (cuestionario, entrevistas y grupos de discusión) y una triangulación de datos que nos han permitido profundizar y contrastar los datos emitidos por los informantes.

Y para asegurar la confiabilidad y validez de los resultados se ha realizado, en primer lugar, una valoración del proceso de análisis; en segundo lugar, un ejercicio de triangulación de análisis; y en último término, se ha obtenido retroalimentación directa de los sujetos de la investigación.

Resultados

A continuación se presentan los principales resultados estructurados en nueve apartados y que responden a las cuestiones de investigación. En primer lugar, se comienza profundizando en el papel que juega la formación en la adquisición de habilidades, para continuar con el tipo de formación recibida, la procedencia de ésta y la valoración de la misma –tanto en términos de cantidad como de calidad-. Se avanza ahondando en el grado de motivación para formarse en liderazgo. Los siguientes apartados profundizan en los destinatarios de dicha formación y en los contenidos que se trabajan –tanto la adecuación de los mismos como propuestas a introducir-. Y se finaliza recogiendo las valoraciones sobre la mejora de la formación en términos de incremento de la calidad de la misma.

a) Valoración del papel que juega la formación en la adquisición de habilidades de liderazgo

Esbozar el papel que juega la formación en la adquisición de habilidades de liderazgo es sencillo a la luz de los datos obtenidos en el cuestionario, se puede afirmar que el papel que juega es esencial, la mayoría (83.1%) así lo asiente. De este modo, se entiende que liderazgo y formación están interrelacionados. Esta visión ha sido reforzada en los grupos de discusión y entrevistas:

“es importante conocer técnicas y conocer cosas y, saber tratar mejor a los alumnos porque sólo con lo innato...” (profesor, grupo discusión.)

“[...] yo creo que todos esos temas son importantes [...]” (director, entrevista.)

“a mí me parece fundamental la formación del director, creo que hemos planteado este tema, yo hice en tiempos la licenciatura de organización y dirección que desde luego me doy cuenta que a nivel teórico conozco todo esto muy bien pero a nivel práctico, es decir, la práctica evidentemente no, también por parte de la administración no tienen en cuenta esta formación que hacemos de forma paralela, entonces sí me parece importante la formación y la formación en habilidades del liderazgo” (director, grupo discusión.)

b) Formación recibida sobre liderazgo

Pese a que la formación tiene un papel nuclear en la adquisición de habilidades de liderazgo, tal y como se ha confirmado, alrededor de tres cuartas partes de los encuestados (73.4%) aseveran no haber recibido ningún tipo de formación que versara sobre liderazgo, estos datos nos llevan a tres suposiciones:

- La falta de interés que parece suscitar este tema en las instituciones encargadas de llevarla a cabo, dónde parece ser que no se desarrollan programas formativos que engloben la temática del liderazgo -limitada oferta formativa- y/o,

- la falta de interés de los distintos miembros de la comunidad educativa hacia dicha temática y/o,
- una formación enfocada a un grupo reducido –nos referimos al centralismo en el director o equipo directivo- lo que impide que llegue a toda la comunidad.

c) *Procedencia de la formación recibida*

Una vez que se ha manifestado que únicamente el 26.6% de los sujetos ha recibido formación específica sobre liderazgo, parece interesante profundizar en la misma. En este apartado se abordan la procedencia de dicha formación, es decir, qué organismos, centros o instituciones se preocupan por desarrollar programas formativos referentes al liderazgo en educación. Si se establece un ranking, se obtiene el siguiente: a la cabeza de lista se sitúan los centros de profesores, 33.9% dice haber recibido formación sobre liderazgo en éstos, le siguen universidades, otras entidades, otros órganos de la administración educativa, por indagación personal, sindicatos y asociaciones profesionales y en último lugar colegios profesionales.

d) *Valoración de la formación recibida*

La tendencia general es a valorar la formación recibida como insuficiente, el 41.8% de los sujetos atisban la escasez formativa sobre liderazgo. Además es muy significativo que ninguno de los sujetos haya creído oportuno responder que la formación es cuantiosa - nadie ha dado la puntuación máxima-, pero es que ni si quiera perciben que sea bastante. En suma, la formación que los sujetos han recibido es escasa, con una predisposición a moverse entre insuficiente (20.9%) y bastante (29.9%), pero no más allá. También lo han manifestado en los grupos de discusión:

“sí, si estuviera bien enfocado y si en realidad haces un cursillo y dices en realidad sí que me ha aprovechado, pero si te apuntas a un cursillo muy subjetivo: “el liderazgo en el aula estrategias para conseguir no sé qué...”; muy rimbombante y luego vas y sales tan desencantado que, chica que... y yo no vamos a decir todos pero..., haces cursillos y sales desencantado, no sé si soy yo raro, ¿oh?, hablas con más compañeros, y la Administración que hace nos pone un poco la miel y nos obliga los créditos para los sexenios, para las historias y te obligan por los créditos... ¿por qué? [...]” (profesor, grupo discusión.)

e) *Capacitación en habilidades y técnicas de liderazgo obtenida a partir de la formación recibida*

Hasta este punto se ha ido extrayendo varios datos significativos: que son muy pocos los que se forman, que de éstos la mayoría lo hacen en centros de profesorado y además la formación recibida es escasa. Para obtener una percepción más global parece interesante indagar sobre la calidad de la misma, para ello se propone dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿me ha capacitado la formación recibida en habilidades o técnicas de liderazgo? La contestación obtenida revela que en bajo grado, más del cincuenta por ciento lo percibe así. Por lo tanto, la calidad de la formación es cuestionada por los sujetos, parece ser que los programas no responden a los objetivos, consiguiendo capacitar poco en habilidades de liderazgo.

“sí que creo que se tienen que se deben de tener formación en habilidades de liderazgo [...] pero las he aprendido a fuerza de estar en el puesto de trabajo y, desde luego sí que se deben aprender habilidades, te las tienen que enseñar, pero coincido contigo, no te enseñan nada” (director, grupo discusión.)

f) *Interés en participar en experiencias de aprendizaje sobre liderazgo*

Con los datos en la mano, se puede exponer que una amplia mayoría (61.3%) no está interesada en participar en experiencias de aprendizaje sobre liderazgo. Estos datos permiten subrayar la desmotivación y desinterés que existe por parte de los miembros de la comunidad educativa en formarse en esta competencia.

Se aportar algún testimonio que refuerza estos datos:

“además son temas que..., el problema es que no nos preocupa” (profesor, grupo de discusión.)

“[...] de todas formas no interesa, es que soy muy escéptico con las nuevas generaciones que llevan a la enseñanza, porque lo estoy viendo día a día” (director, entrevista.)

g) *Colectivo que recibe fundamentalmente este tipo de formación*

Si la dirección es o no el colectivo nuclear en el que se centran los programas formativos sobre liderazgo, es un tema rodeado de incertidumbre, esta afirmación la realizamos en base a dos datos: a) el mayor porcentaje en las respuestas (45.2%) expone que los sujetos no lo saben, no tienen ningún dato o conocimiento al respecto y, b) a pesar, de esa pequeña inclinación hacia lo señalado, los porcentajes están bastante distribuidos, lo que rotula la variedad de opiniones al respecto.

Como se ha expuesto el colectivo al que se dirigen las acciones formativas es bastante desconocido, pero lo que sí que se obtiene es que el equipo directivo tiene que estar capacitado para ejercer el liderazgo.

“la Administración debería formar a los equipos directivos, sobretudo en secundaria, [...] hace falta determinada formación para los equipo directivos porque es que se desbordan, es que en secundaria y en determinados centros, es que no damos clase, es que no nos podemos ocupar de otra cosa que de las sanciones y de poner orden [...]” (profesor, grupo discusión.)

h) *Contenido de los programas formativos*

En lo que concierne a los contenidos que se deberían abordar desde la formación en liderazgo, la percepción obtenida en los grupos de discusión y entrevistas, es que éstos se presentasen como estrategias generales. Tanto profesorado como equipos directivos señalan que no se puede formar para todas las situaciones, por lo tanto, se trata de proporcionar unas armas para desenvolverse mejor, entre éstas destacan esencialmente la formación en:

- **Habilidades sociales.** “[...] habilidades sociales, [...] ahora el tema de convivencia, todo el tema de convivencia, resolución de conflictos, mediadores, pues se está trabajando tanto y que ahora en todos los centros tenemos planes de convivencia [...]” (director, entrevista). “Cómo habilidades sociales, toma de decisiones, dinámica de grupos” (profesor, grupo de discusión.)
- **Habilidades comunicativas.** “Y luego, para mí, si que me parece enlazando con la comunicación, el saber expresarse bien y el saber convencer, el don de persuasión, ¿no?” (director, grupo de discusión.)
- **Mediación y resolución de conflictos.** “Es que cada vez se van dedicando más momentos de las jornadas para habilidades sociales, resolución de conflictos [...]” (profesor, grupo de discusión.)

En un segundo plano: control emocional, dinámica de grupos, organización y gestión y técnicas de persuasión. “[...] el control emotivo, controlar el estrés [...]” (director, grupo de discusión.)

i) *Mejora de la formación*

Ya ha salido a la luz que la formación concerniente a liderazgo dentro de la organización educativa está limitada, mermada y no responde a las necesidades reales ni de docentes ni de directivos. Es por ello que la mejora viene de la mano de la superación de las limitaciones existentes, a las cuales se ha podido acceder a través de las entrevistas y grupos de discusión. Por lo tanto, se debería ofrecer una formación:

- Fundamentada y actualizada en la práctica. Se pone sobre la mesa que los cursos son muy teóricos.

“Nuestra formación siempre ha fallado, nos dan cursos teóricos pero muy poca actualización práctica real [...]” (director, entrevista.)

- Sistemática, continua y obligatoria. En ocasiones, los sujetos manifiestan una ausencia de sistematización y seriedad, por ello se necesita organizar, estructurar y considerar la formación como un aspecto básico, siendo muchos aspectos obligatorios –no opcionales-. Esta situación provoca que numerosos individuos se formen por cuenta propia.

“Más que mejorarla, yo pienso que hay que organizarla, estructurarla y considerarla como algo básico, no como algo opcional. Desde la base de la formación, en las facultades [...]” (director, entrevista.)

- Ampliar la oferta formativa.

“[...] que es el gran defecto que tiene la educación es que no hay formación, es decir, en el momento en el que uno aprueba la oposición ya parece que a partir de ese momento está capacitado para todo, ya es tutor, ya esto, ya es lo otro [...]” (director, entrevista.)

- No mediatizada por intereses personales.

“Los CPRs tienen ese problema que la gente que va participa, pero participa porque es necesario para que me pase a un sexenio, si dijese el sexenio se va a dar por ley, el cincuenta por ciento de la participación se iría, dejaría de participar, sería muy pocos los que participarían en proyectos de innovación, y luego participo si me van a dar algo, dinero, medios, lo que sea [...]” (profesor, grupo de discusión.)

- Introducir mejoras de accesibilidad: horarios y desplazamientos.

“El problema que siempre surge es que las actividades de formación en estos momentos siempre se están desarrollando fuera del horario de trabajo o en casa que supone la preparación de las clases, la reflexión del trabajo del aula, eso es una carga excesiva como para luego pedirle a un profesional docente que vaya a actividades de formación, y aún así se están llevando a cabo en los centros de profesores, y en la universidad...” (profesor, grupo de discusión.)

- Que el aprendizaje no se adquiera únicamente a base de experiencia (en el puesto) y/o por propia cuenta.

“Se debe de tener formación en habilidades de liderazgo [...] pero las he aprendido a fuerza de estar en el puesto de trabajo [...]” (director, grupo de discusión.)

“He aprendido mucho a base de ensayo error, ensayo error, a lo mejor hubiese ganado mucho tiempo si alguien me hubiese explicado” (director, entrevista.)

Discusión y conclusiones

El liderazgo es un aspecto que se considera y valora fundamental para el buen funcionamiento de la organización educativa (Mulford, 2006; Leitwood, 2004; Lorenzo Delgado; 2005). A lo largo de este estudio se ha recogido dicha valoración por parte de los

profesionales de la educación, además de la necesidad de formarse para ello y la relevancia de la misma. De este modo, la formación se valora como básica y esencial a la hora de adquirir habilidades de liderazgo y de facilitar su ejercicio.

Pese a esta valoración positiva, la realidad es algo paradójica, puesto que la formación es insuficiente y no responde a las necesidades reales ni del profesorado ni de los directivos. El déficit formativo en esta competencia ha sido una constante en numerosos estudios (Álvarez, 1993; Álvarez 2000; Álvarez y Pérez, 2011; Armas, 1995; Bardisa, 1995; Bernal y Jiménez, 1992; Coronel Llamas, 2005; Gairín, 1995; Gairín 1997; Gairín y Villa, 1999; Gimeno, 1995; Pascual e Immegart, 1996; Sáenz y Debón, 1998; Vázquez, 2012; Villa y Gairín, 1996; Villardón y Villa, 1996; Villa et al., 1998) lo que refuta esta percepción. Cuando se afirma que es insuficiente se hace en un doble sentido; por un lado, esta formación está dirigida a un sector muy reducido puesto que son muy pocos los que se forman en este ámbito, lo que manifiesta una escasa oferta formativa. Y por otro, gran parte de esta oferta formativa está dirigida a directivos. Hecho que va contracorriente con los planteamientos actuales. Desde los planteamientos teóricos se está apostando por un liderazgo compartido y distribuido, lo que implica que de alguna manera todos los miembros de la comunidad ejercen el liderazgo. En una escuela que se mueve el liderazgo no se identifica con el líder, ni éste con la dirección; de hecho, el conjunto del personal tendrá que comprometerse y desempeñar funciones propias, en lugar de asignar tareas a un individuo (Bolívar, 2012). Por lo tanto, la formación no podrá limitarse a un sector concreto de la comunidad educativa, sino más bien deberá tratarse de una formación abierta y accesible para todos, no enfocada únicamente a la dirección, tal y como está ocurriendo en la actualidad. Sólo se trata de ser coherente con los planteamientos teóricos. Esto hecho puede derivarse o probablemente se deba a que en gran medida la formación actual se sustenta en la inconexión entre teoría y práctica.

Así mismo, y aunque el liderazgo se valora como un aspecto fundamental dentro de la organización educativa y la formación para el mismo muy relevante, la realidad es que la formación no capacita para ello. La formación no se lleva a cabo de forma adecuada ni coherente. Tampoco se puede obviar que la formación la reciben esencialmente en los centros de profesores –formación continua-, por lo que se observa una gran laguna formativa en la formación inicial, como por ejemplo en los estudios de magisterio, sobre lo que se debería reflexionar en profundidad. Los futuros docentes españoles, de especialidades diferentes a magisterio, pedagogía, psicopedagogía o los nuevos grados en educación, cuentan en su formación con una serie de asignaturas destinadas a dotarlos de recursos para trabajar a nivel conceptual (Bernabé, 2012, p.82), pero no salen preparados para desenvolverse en los contextos actuales, los cuales se caracterizan por la incertidumbre. Es una de las competencias que deben desarrollar según Ruiz (2012), docentes preparados para afrontar el cambio constante sin frustración y, para ello necesitan de liderazgo. En los Facultades no se les está formando adecuadamente en y para el ejercicio del liderazgo que les permita dar respuesta a esta realidad.

Del mismo modo, la calidad de dicha formación es cuestionada. Los programas de formación, a los que ese número reducido de personas accede, no responden a las necesidades reales. De ahí que aparezcan distintas carencias, como por ejemplo, la falta de capacitación, el desconocimiento teórico, el desinterés y desmotivación. Estudios anteriores como el realizado por Vázquez (2012) ponen de manifiesto que un gran número de directivos y profesorado no se siente preparado para el ejercicio del liderazgo e incluso lo rechazan por cierto miedo o recelo, alejándose del mismo.

Continuando con la apatía generalizada y la poca implicación en este tema, puesto que el liderazgo es un tema que no despierta excesivo interés. Situación que no ha variado en

bastantes años, diferentes estudios que se han venido realizando desde el año 90 ya insistían en ello -Villa y Gairín (1996) y Gairín y Villa (1999)-. Esta situación provocada por diversos factores, nos ha llevado a que la formación para el liderazgo pase a un segundo plano. De hecho, no se ha observado una motivación intrínseca por formarse, en numerosas ocasiones el interés real está mediatizado por intereses personales (ej. traslados, complementos salariales, acreditaciones, etc.).

Para intentar dar respuesta a todas estas carencias es necesario hacer hincapié en dos aspectos que no se pueden obviar:

En primer lugar, es preciso el desarrollo metodológico y teórico de programas formativos, puesto que la formación actual se encuentra bastante alejada de las necesidades reales y prospectivas de la comunidad educativa. Se trata de una formación insuficiente, que además, conforma un panorama poco interesante que provoca desmotivación. En los resultados se ha podido recoger una falta de interés a la hora de formarse en aspectos relacionados con el liderazgo.

Y en segundo lugar, dichos programas tendrán que fundamentarse en las demandas que se realizan desde la práctica educativa –que reflejan la realidad de nuestros centros y por dónde van sus necesidades-, e incluir una formación relacionada con habilidades sociales, habilidades comunicativas, mediación y resolución de conflictos. Bernal (2006) incidía en estos aspectos, y proponía como ámbitos de formación: Procesos de comunicación, Relaciones interpersonales y “Manejo” situaciones conflictivas.

Llegado a este punto se está en disposición de afirmar que la formación es esencial y necesaria para habilitar y reforzar los comportamientos de liderazgo, aunque se trata de un tema pendiente. La presencia de numerosos modelos formativos pone de manifiesto la incertidumbre existente al respecto, aunque sí que sirven de acercamiento. Además, el colectivo al que se debe dirigir cada vez es más cuestionado, y se amplía el espectro a toda la comunidad educativa. Aunque lamentablemente, debemos decir que el reduccionismo del liderazgo a la dirección se sigue retroalimentando por las numerosas propuestas formativas dirigidas a los directivos. Este modo de afrontar la formación exclusivamente para el director del centro nos lleva a programas que se nutren esencialmente del mundo empresarial, del ámbito de lo privado, lo que alimenta la corriente que actualmente trata de implementarse en el ámbito educativo, la Nueva Gestión Pública, uno de los estandartes del neoliberalismo.

Bibliografía

- Álvarez, E. y Pérez, R. (2011). El liderazgo directivo en los centros educativos de Asturias. *BORDÓN: Revista de Pedagogía*, 63 (3), 23-42
- Álvarez, M. (1993). *El perfil del Director en el sistema educativo español: Influencia del modo de acceso y modelo organizativo en el estilo de la dirección*. Tesis Doctoral presentada en la UNED, Madrid.
- Álvarez, M. (2000). El Liderazgo de los procesos educativos. En A. Villa (Ed.). *Liderazgo y organizaciones que aprenden* (pp.299-330). Bilbao: I.C.E. de Universidad de Deusto.
- Arias, A. R. y Cantón, I. (2006). *El liderazgo y la dirección de centros educativos*. Barcelona: Davinci.

- Armas, M. (1995). *Evaluación de las necesidades formativas de los Directores escolares de Galicia en el contexto de la reforma educativa*. Tesis doctoral, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Santiago.
- Bardisa, M. T. (1995). *La dirección de centros públicos de enseñanza: estudio de su representación social y estimación de necesidades*. Memoria de investigación inédita. Madrid: CIDE.
- Bericat, E. (1998). *La integración cuantitativa y cualitativa en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bernabé, María del Mar (2012). Análisis de las necesidades de la formación docente para contextos pluriculturales. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 15 (4), 79-88.
- Bernal (2006). La formación de directivos en ejercicio. Una formación fragmentada, legalista y sin referencia al contexto de cada centro. En E. Álvarez y otros (Eds.). *Políticas de gestión de las organizaciones educativas. Implicaciones para el currículo universitario en el marco europeo* (pp.28-34). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Bernal Agudo, J. L. y Jiménez, J. (1992). *El equipo directivo en los centros públicos no universitarios. Dualidad de su situación como representantes al mismo tiempo de la Administración educativa y de la comunidad escolar e interacciones que se establecen en el centro como consecuencia de esa dualidad*. Madrid: CIDE.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación en Educación*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Málaga: Aljibe
- Bolman, R. (2004). Liderar comunidades eficaces de aprendizaje profesional". En A. Villa (Ed.). *Dirección para la Innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento* (pp. 129-145). Bilbao: I.C.E de la Universidad de Deusto.
- Castro, W.F y Godino, J.D. (2011). Métodos de investigación en las contribuciones a los simposios de la SEIEM (1997-2010). En M. Martín; G. Fernández; L. Blanco y M. Palarea (Eds.). *Investigación en Educación Matemática XV* (pp. 99-123). Ciudad Real: SEIEM.
- Coronel Llamas, J. M. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. *Revista española de pedagogía*, 232, 471-490.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Gairín, J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid: CIDE.
- Gairín, J. (1997). Reflexiones sobre la formación de equipos directivos en España. En S. Mata; J. A. Ortega y M. Lorenzo (Eds.) *Organización y dirección de instituciones educativas: perspectivas actuales* (pp.53-57). Granada: Grupo editorial universitario.
- Gairín, J. Y Villa, A. (1999). *Los equipos directivos de los centros docentes. Análisis de su funcionamiento*. Bilbao: Mensajero.
- García, R. y Torrego, J.C. (1997). Un indicador de mejora de la escuela: Liderazgo pedagógico sólido. En A. Medina (Ed.) *El Liderazgo en Educación* (pp. 195-212). Madrid: UNED.

- Gil Flores, J. (1994). *Análisis de datos cualitativos*. Barcelona: PPU.
- Gimeno Sacristán J. (1995). *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: CIDE.
- Gómez Delgado, A. M. (2010). *La formación inicial para la dirección escolar como impulso para conseguir una dirección competente en Andalucía*. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4074/b15801640%20.pdf?sequence=2> (consultado agosto de 2013).
- Johnson. R.B. y Onwuegbuzie, A.J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (3), 14-26.
- Leithwood, K. (2004). Liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales. En A. Villa (Ed.). *Dirección para la Innovación: apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento* (pp. 233-248). Bilbao: I.C.E de la Universidad de Deusto.
- Lorenzo Delgado, M. (1997). La función directiva en la década de los noventa: qué se ha hecho y hacia dónde nos lleva el siglo XXI. En A. Medina (Ed.) *El Liderazgo en Educación* (pp. 111-137). Madrid: UNED.
- Lorenzo Delgado, M. (2005). El liderazgo en las organizaciones educativas: revisión y perspectivas actuales. *Revista española de pedagogía*, 232, 367-388
- Mulford, B. (2006). El liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: algunos desarrollos internacionales. *Revista de currículo y formación del profesorado*, 10 (1), 1-22
- Nanus, B. (1994). *Liderazgo visionario. Forjando nuevas realidades con grandes ideas*. Barcelona: Granica, S.A.
- Pascual, R. e Immegart, G. (1996). Formación y desarrollo de directores y líderes. En Villa, A. (coord.) *Dirección participativa y evaluación de centros, Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp. 579-593). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto
- Ruiz Olabuénaga, J. L. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ruiz Valle, Marcos Antonio (2012). La selección docente. Piedra angular para crear un sistema educativo de calidad. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 15 (3), 187-194.
- Sabirón Sierra, F. (2006). *Métodos de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Zaragoza: Mira Editores.
- Sáez, O. y Debón, S. (2000). El acceso a la dirección escolar en España. *BORDÓN*, 52 (1), 107-122.
- Suárez Ortega, M. (2005): *El grupo de discusión*. Barcelona: Laertes.
- Vázquez, S. (2012). *El liderazgo como discurso y práctica educativa. El liderazgo educativo del siglo XXI*. Alemania: EAE.
- Vázquez, S. y Bernal, J.L. (2008). Competencias formativas asociadas al director: una propuesta desde la comunidad autónoma de Aragón. En A. Villa (Ed.) *Innovación y cambio en las organizaciones educativa* (pp. 999-1008). Bilbao: I.C.E de la Universidad de Deusto.
- Villa, A. y Gairín, J. (1996). Funcionamiento de los equipos directivos. Análisis y reflexión a partir de una investigación empírica. En A. Villa (Ed.) *Dirección participativa y evaluación de centros, Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes* (pp. 489-555). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Villa, A.; Villandón, L.; Villar, L.; De Vicente, P.; Borrel, N.; Laffitte, R. y Gairín, J. (1998). *Principales dificultades en la dirección de centros educativos en los primeros años de ejercicio, Estudio de las Comunidades Autónomas de Andalucía, Cataluña y País Vasco*. Bilbao: I.C.E. de la Universidad de Deusto.

Villardón, L. y Villa, A. (1996). Principales problemas y necesidades de los directores noveles del País Vasco. En A. Villa (Ed.) *Dirección participativa y evaluación de centros*, Actas del II Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Docentes (pp.327-334). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

Autores

Sandra Vázquez Toledo.

Doctora en Pedagogía, licenciada en Psicopedagogía y diplomada en Magisterio. Ha sido becaria de investigación en la Universidad de Zaragoza de 2005-2009. Actualmente es Ayudante Doctor en el área de Didáctica y Organización Escolar. Miembro del grupo de investigación reconocido: Educación y Desarrollo Rural. Miembro del grupo de innovación Aprendizaje-Servicio. La temática de sus publicaciones gira en torno a la gestión y dirección de centros educativos y al liderazgo educativo.

Marta Liesa Orús.

Doctora en Psicología por la Universidad de Zaragoza y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Educación por la Universidad de Navarra. Decana de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca (2012). Vicedecana de prácticas y de estudiantes, y coordinadora de la titulación de Magisterio de Educación Primaria de la misma Facultad desde 2005 hasta su nombramiento como Decana en 2012. Profesora Titular en dicha Facultad. Directora del grupo de investigación consolidado Educación y Diversidad y de la revista interuniversitaria del mismo título. Son numerosas sus publicaciones e investigaciones en su ámbito de especialización.

José Luis Bernal Agudo.

Profesor titular de la Universidad de Zaragoza, trabajando esencialmente en dos ámbitos: Organización y dirección de centros educativos y planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Temáticas en las que se centran sus numerosas publicaciones e investigaciones. Forma parte del programa de apoyo al sistema de calidad de las titulaciones en la Universidad de Zaragoza, participando de forma habitual en la formación del profesorado universitario en diversas universidades españolas.

Moya, I., Ros, C., Menescardi, C. & Bastida, A. (2015). Características técnicas y formales de la iconografía en libros de texto de Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 55-67.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.195801>

Características técnicas y formales de la iconografía en libros de texto de Educación Física

Irene Moya Mata ⁽¹⁾, Concepción Ros Ros ⁽²⁾, Cristina Menescardi Royuela ⁽²⁾, Anabel Bastida Torrónategui ⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad de Valencia, ⁽²⁾ Universidad Católica de Valencia.

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar las características técnicas y formales de las imágenes que aparecen en los libros de texto de Educación Física del tercer ciclo de Educación Primaria publicados a partir de 2007. La muestra está constituida por 1.455 imágenes de 5 editoriales. El estudio es de tipo descriptivo y empírico; utiliza el análisis de contenido, mediante un sistema de categorías elaborado *ad hoc*. Los resultados muestran características comunes en las imágenes, otorgando realidad a las características técnicas de las imágenes, mientras que las características formales permiten una mayor fijación y facilitan el aprendizaje del alumno.

Palabras clave

Imagen; libro de texto; educación física; educación primaria.

Technical and formal textbook iconography in Physical Education

Abstract

The aim of this research is to analyse the technical and formal characteristics of the images that appear in textbooks of Physical Education of the third cycle of Primary Education published since 2007. The sample consists of 1.455 images belonging to five Spanish publishers. The study is descriptive and empirical, using content analysis as core technique of this research that is based on *ad hoc* system. The results show a predominance of the

Contacto:

Irene Moya Mata, irene.moyamata@gmail.com, Apartado de Correos 22045, 46071 Valencia.

images with entire plane, mid-focus stand out, without contour, with a small size, located at the bottom right of the page, correlate with the text and colour.

Key words

Image; textbook; physical education; elementary education.

Introducción

El libro de texto es un material curricular impreso en donde aparece texto escrito con iconos o imágenes (Área, 1994), que independientemente del soporte en que se encuentren (papel, audiovisual o electrónico), tiene una importancia destacable en el ámbito educativo, por la influencia y control que ejercen sobre el conocimiento escolar. Son los mediadores curriculares básicos con los que el alumnado interacciona bastante tiempo. Son además, los más utilizados por su uso y presencia sobre la diversidad de medios didácticos y audiovisuales que la sociedad tecnológica contemporánea ofrece al profesorado para desarrollar su actividad profesional de la enseñanza (Ortega y Velasco, 1991; Salinas, Aguaded y Cabero, 2004).

Los libros de texto son instrumentos destinados a la enseñanza e instrucción con un fuerte sentido escolar, que incluyen teóricamente la información que debe ser procesada por el alumnado, poseen una configuración según unas pautas de diseño específicas que buscan presentar la información de manera sistemática de acuerdo a principios didácticos y psicológicos con el fin de facilitar la comprensión, dominio y recuerdo de la información, y que tienden a distribuir los contenidos, tanto diacrónica como sincrónicamente (Cabero, Duarte y Romero, 1995). Los signos icónicos visuales, de manera especial la imagen, se subordinan al texto para la presentación de la información al alumnado. Prendes (1996) señala que existen diferencias en el tratamiento que las editoriales hacen de las imágenes.

El trabajo con la imagen, entendiendo por ésta todos los sistemas comunicativos que emplean el lenguaje audiovisual, ha de convertirse en uno de los ejes centrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Aguaded y Pérez, 1995). Los estímulos visuales cargados de información llegan al alumnado no sólo a través de los medios de comunicación, sino que invaden el mundo social y cultural en el que los sujetos se desarrollan.

Salinas et al. (2004) consideran que las imágenes que se introducen en los libros de texto tienen las siguientes funciones:

- Función de anclaje: la imagen complementa el texto, pues ella sola no aportaría suficiente información para la comprensión.
- Función de relevo: la imagen asume significaciones propias y es autosuficiente.
- Sin relación: la imagen no tiene relación con el texto, se trata de un elemento estético.

Las imágenes inundan los libros de texto (Pinto, 2002) puesto que su función es facilitar la comprensión del texto (Aparici, García, Fernández y Osuna, 2009; Salinas, et al., 2004; Terlow & Woudstra, 1993). De ahí, el aumento exponencial del número de imágenes contenidas en los manuales escolares y del espacio que se les asigna en los manuales, tanto de Educación Primaria como de Secundaria.

El tamaño de la imagen, su color, sus cualidades técnicas, la intensidad con la que se presenta, la repetición que se hace de ella, el aislamiento que la rodea, su dimensión

estética, su complejidad o grado de originalidad, son algunas de las propiedades que intervienen directamente en el proceso de percepción de dicha imagen (Valls, 2001). Estas propiedades de la imagen adquieren relevancia en este estudio porque operan en el proceso de comunicación que se establece con el alumnado de la Educación Primaria, a través de las imágenes impresas en sus libros de texto. Tal como comenta Prendes (1996), el profesorado ha de ser consciente de la importancia de las imágenes como transmisoras de información, tanto en la forma y el mensaje que conllevan, llegando así a la necesidad de una alfabetización visual.

Esta necesidad de alfabetización visual se ha puesto de manifiesto en diversos estudios que han analizado los materiales curriculares en diversas áreas de Primaria (Aranguren, 2009; Prendes, 1996). En la Educación Física escolar, el libro de texto como material curricular es de reciente expansión si lo comparamos con el resto de materias escolares, ya que en esta área han dominado los recursos o medios técnicos ligados a las actividades físico-deportivas. Concretamente a partir de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), las editoriales muestran un interés mayor por este tipo de material impreso en el área de Educación Física, que hasta ese momento no requería textos para el alumnado (Pere, Devís y Peiró, 2008).

Estudios recientes (Moya-Mata, Ros, Menescardi y Bastida, 2013; Moya-Mata, Ros, Bastida y Menescardi, 2013; Táboas y Rey, 2007, 2011) muestran la presencia de estereotipos en las imágenes de los libros de texto de Educación Física, referentes al sexo, la raza o el somatotipo corporal. Otros estudios analizan las características técnicas y formales de las imágenes que aparecen en la publicidad (López, 2011) y en los libros de texto de Educación Física en la etapa de Secundaria (Táboas y Rey, 2011), llegando a la conclusión de que el tipo de imagen predominante, desde un punto de vista técnico en los anuncios es a color, de plano entero y con ángulo frontal, que le permite mayor expresividad.

Nuestro objeto de estudio se centra en las características técnicas y formales de las imágenes en los libros de texto de Educación Física, dado que no hemos encontrado investigaciones en la etapa de Educación Primaria a este respecto.

Metodología

Muestra

La muestra está formada por un total de 1.455 imágenes, pertenecientes a nueve libros de texto publicados por las editoriales: Anaya, Bruño, Inde, Paidotribo y Ediciones del Serbal. Se utilizan, como muestra, todas las imágenes impresas en los libros de texto de Educación Física del tercer ciclo de Educación Primaria editados entre los años 2007-2009, coincidiendo con la Ley Orgánica de Educación 2/2006 (LOE).

Tabla 1.
Libros de texto que publican las imágenes que constituyen la muestra

Año	Título	Lugar	Editorial	ISBN
2009	Educación Física, 5 Primaria. Tercer ciclo	Madrid	Anaya	978-84-667-8027-8
2009	Educación Física, 6 Primaria. Tercer ciclo	Madrid	Anaya	978-84-667-8029-2
2009	Educación Física. Educación Primaria. Tercer ciclo. 5	Madrid	Bruño-Pila Teleña (Lapiceros)	978-84-216-6392-9
2009	Educación Física. Educación Primaria. Tercer ciclo. 6	Madrid	Bruño-Pila Teleña (Lapiceros)	978-84-216-6422-3
2008	Cuaderno Educación Física. 5º Primaria	Barcelona	Inde	978-84-9729-124-8
2008	Cuaderno Educación Física. 6º Primaria	Barcelona	Inde	978-84-9729-126-2
2008	La educación física en el aula. Tercer Ciclo de Primaria. 5º	Madrid	Paidotribo	978-84-8019-038-1
2008	La educación física en el aula. Tercer Ciclo de Primaria. 6º	Madrid	Paidotribo	978-84-8019-038-1
2007	Proyecto Olimpia- G. Educación Física. Quinto y sexto cursos. Libro del alumno. Educación Primaria.	Barcelona	Serbal	978-84-7628-492-6

Diseño

El estudio realizado es de tipo descriptivo univariante, empírico y no-experimental, al utilizar los libros de texto como fuente documental y sin manipulación de las variables (Sierra Bravo, 1993), se utiliza el análisis de contenido como técnica central de la investigación (Prendes, 1996; Táboas y Rey, 2007, 2011); el cual permite la captación sistemática e interpretación del contenido de textos, fotos, películas; tal y como apunta Heinemann (2003). Las variables analizadas en relación con los aspectos técnicos de la imagen son: tipo de plano y tipo de enfoque; y en relación con los aspectos formales: contorno, tamaño, relación con el texto, posición y color, con los correspondientes indicadores como se aprecia en la Tabla 2.

Tabla 2.
Variables de estudio de las características técnicas y formales de la imagen

VARIABLES DE ESTUDIO	DESCRIPCIÓN	INDICADORES
Aspectos Técnicos	Tipo de plano Proporción que tiene la imagen dentro del encuadre.	1. General 2. De conjunto 3. Entero 4. Americano ó $\frac{3}{4}$ 5. Medio 6. Primer plano 7. Gran primer plano 8. Detalle
	Tipo de enfoque Ángulo de visión que adopta la cámara para representar la escena en cada plano	1. Picado 2. Contrapicado 3. Medio
Aspectos Formales	Contorno La imagen está separada del texto escrito por un marco o aparece sin marco.	1. Con contorno 2. Sin contorno
	Tamaño Dimensión que tiene la imagen dentro de	1. Pequeño

	la página.	2. Mediano 3. Grande 4. Muy grande
Relación con el texto	La imagen complementa la explicación de los contenidos curriculares o no.	1. Si hay relación 2. No hay relación
Posición	Lugar que ocupa la imagen dentro de la página.	1. Inferior derecha 2. Inferior izquierda 3. Inferior 4. Central derecha 5. Central izquierda 6. Central 7. Superior derecha 8. Superior izquierda 9. Superior
Color	Presencia o ausencia del color en las imágenes.	1. Color 2. Blanco y negro

Instrumento

Se diseña un instrumento de observación para el análisis de las imágenes, a partir del sistema de categorías de López y Castañer (2006) y Táboas y Rey (2011), basados en estudios previos sobre las imágenes (Aparici y García, 1989; Aparici et al., 2009; Alonso y Matilla, 1990). Los pasos seguidos en su elaboración son:

1. Prueba piloto de pertinencia. Con la “ficha de análisis para las fotografías de los libros de texto de Educación Física de la ESO” (Táboas y Rey, 2011), se realiza una prueba piloto de pertinencia de 100 imágenes extraídas de los libros de texto de la editorial Inde y la editorial Anaya.
2. Adaptación de la ficha inicial. Se adapta la ficha de análisis inicial a las imágenes que aparecen en los libros de texto, definiendo cada una de las dimensiones, categorías e indicadores propuestos.
3. Segunda prueba piloto. Se comprueba la eficacia del instrumento a través de una segunda prueba piloto y, como consecuencia, se realizan modificaciones, añadiendo y eliminando las categorías e indicadores que se consideran oportunos, y por otro lado se redefinen aquellos que así lo requieren.
4. Consulta a expertos. Se prepara una ficha-cuestionario donde se pregunta sobre la adecuación del sistema de categorías al objeto de estudio, el criterio de exhaustividad y mutua exclusividad de los indicadores planteados, la claridad en la redacción de las definiciones de las dimensiones, categorías e indicadores que conforman el instrumento de observación y la minimización de la subjetividad del observador. Las opiniones se recogen a través de información cualitativa, utilizando una escala de Likert (con valores del 1 al 5) e información cualitativa complementaria.
5. Reelaboración en base a la consulta a expertos. Una vez recibidas las aportaciones de los expertos consultados, en base a sus indicaciones se modifica la herramienta de análisis de imágenes.
6. Triangulación con tres observadores. Se efectúa un proceso previo de entrenamiento de los observadores, para familiarizarlos con las imágenes objeto de análisis y el instrumento de recogida de la información. La fiabilidad interobservadores se calcula a través del coeficiente k de Kappa ($\approx .96$), a través del análisis de 100 imágenes seleccionadas al azar, superando el grado de confiabilidad mínimo $-0,80-$ (Blázquez, 1990).

Procedimiento

Para realizar esta investigación comenzamos construyendo una herramienta que sirviera para analizar las imágenes impresas en los libros de texto de EF en el tercer ciclo de la EP, tal y como hemos explicado en el apartado anterior. Una vez validado el instrumento, codificamos las imágenes y las analizamos a partir de una planilla de registro, teniendo en cuenta la muestra seleccionada, la herramienta de análisis y el posterior tratamiento estadístico de los datos. Toda esta labor se ha llevado a cabo de manera manual -una planilla por libro de texto- y se ha realizado en varias sesiones para evitar errores por cansancio o agotamiento en la observación.

Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 17.0 para Windows, aceptándose un nivel de significación $\alpha=0.05$. Además, las informaciones que contienen los datos reclamaron la realización de comparaciones para comprender el fenómeno en su globalidad. Se efectuó un análisis comparativo descriptivo entre las cinco editoriales analizadas, que adquirió gran importancia en la interpretación de los porcentajes.

Resultados

Al analizar los aspectos técnicos de las imágenes que aparecen en los libros de texto de Educación Física, del tercer ciclo de Educación Primaria, observamos que el tipo de plano predominante es el plano entero (46,7%), seguido del plano de conjunto (27,4%), el plano general (11,1%), el plano medio (7,6%), el primer plano y el gran primer plano (2,7%), el plano americano (2,1%) y, en último lugar, el plano detalle (1,9%). La editorial que más utiliza el plano entero es Bruño (51,5%), seguida de Paidotribo (48,1%) y Serbal (45,4%). La editorial Anaya, a diferencia del resto de editoriales, utiliza principalmente el plano de conjunto, en un 48,2% de las imágenes. El tercer plano más utilizado es el general, siendo la editorial Inde la que más lo utiliza (20,5%). Y lo mismo ocurre con el plano medio, siendo Inde la editorial que más lo utiliza (12,6% de sus imágenes). Cabe destacar el uso del primer plano en la editorial Paidotribo (7,8%), con respecto al resto de editoriales, donde su presencia es mínima; sin embargo los resultados son similares en el resto de los planos: americano, detalle y gran primer plano, tal y como se aprecia en la Figura 1.

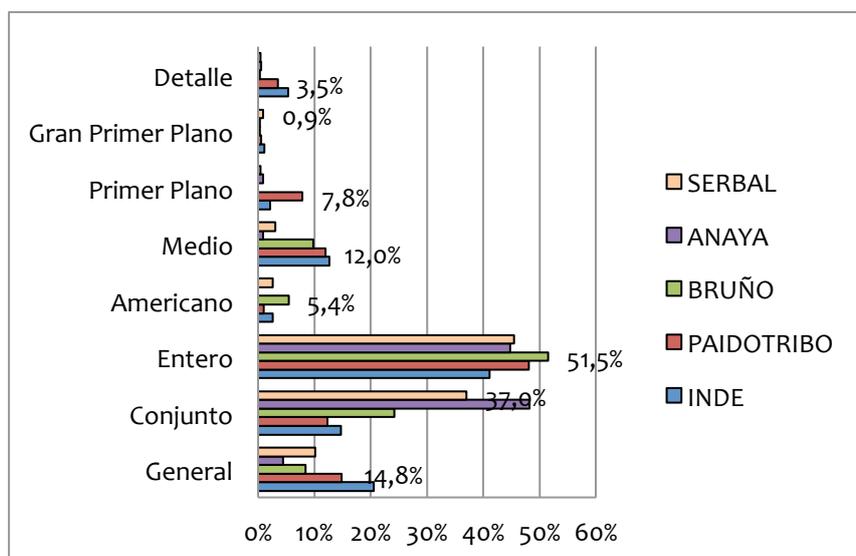


Figura 1. Resultados de los aspectos técnicos relativos al tipo de plano utilizado en las imágenes

Los resultados, con respecto a los tipos de enfoque utilizados, muestran que el enfoque medio es el más utilizado (82,5%) por todas las editoriales, siendo Anaya (87,4%) y Serbal (87,2%) las que más lo emplean. En cambio, el enfoque picado aparece principalmente en las editoriales Paidotribo (20,1%) e Inde (17,9%) y el contrapicado, en las editoriales Bruño (7,4%) e Inde (5,3%).

En los aspectos formales, los resultados obtenidos sobre el contorno de las imágenes (Figura 2), muestran que la mayoría de las imágenes no presentan contorno (75,7%), siendo estos porcentajes muy representativos en las editoriales Serbal, Anaya y Bruño (96,9%, 94,7% y 91,2%, respectivamente). Por el contrario, la editorial Inde muestra un 73,7% de imágenes enmarcadas, siendo la editorial Paidotribo la que muestra un mayor equilibrio entre las imágenes enmarcadas (40,6%) y no enmarcadas (59,4%).

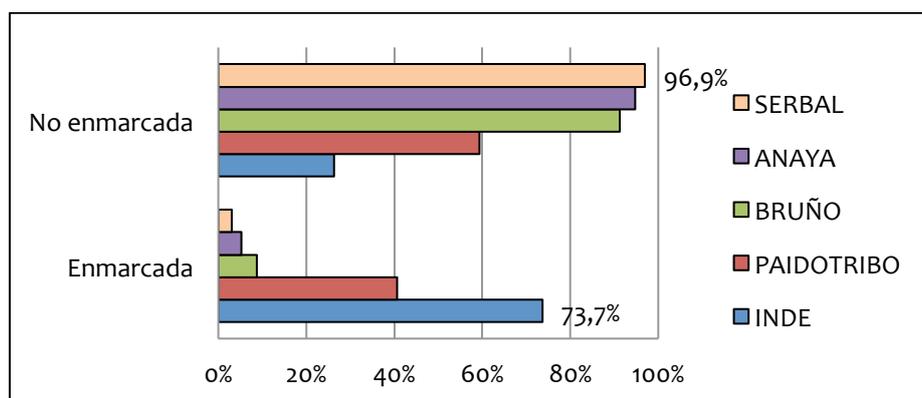


Figura 2. Resultados de los aspectos formales relativos al contorno de las imágenes

Al analizar el tamaño de las imágenes, observamos que los resultados de las diversas editoriales difieren. Predominan las imágenes pequeñas (66,4%), que ocupan una cuarta parte de página como máximo, seguidas de las de tamaño medio (27,2%), que ocupan media página como máximo. En tercer lugar se sitúan las imágenes de tamaño grande (4,4%), que ocupan más de media página y, por último, las imágenes muy grandes (2%), ocupando más de una página del libro de texto. Las editoriales Paidotribo (89,5%) e Inde (86,3%) son las que utilizan más imágenes pequeñas, mientras que la que menos las utiliza es la editorial Anaya, que prefiere las imágenes de tamaño medio (57,9%). Las imágenes de tamaño grande representan un 4,4% del total, siendo la editorial Serbal la que más utiliza este tamaño (13,7%). En cambio, con respecto a las imágenes de tamaño muy grande, los porcentajes son muy bajos, destacando la editorial Anaya (4,1%) frente al resto de editoriales, y la editorial Bruño (0%) que no la utiliza (Figura 3).

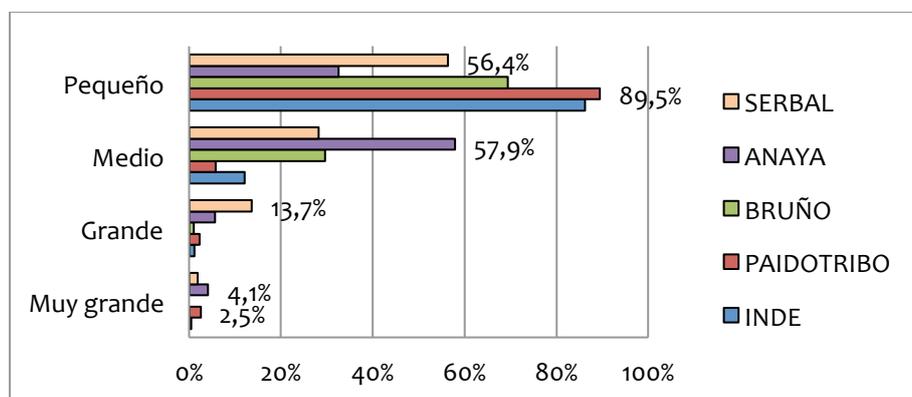


Figura 3. Resultados de los aspectos formales relativos al tamaño de las imágenes

Al analizar la posición de las imágenes en la página del libro (Figura 4), los resultados son muy dispares entre editoriales. La ubicación más utilizada es la parte inferior derecha (16,2%), seguida de la parte superior derecha (13,5%) y la posición inferior (12,7%); utilizándose en menor medida, el centro izquierda de la página (7,2%). Es relevante que cada editorial destaca por una zona concreta en relación a la posición de la imagen. La distribución de estas imágenes en la editorial Bruño es la siguientes: en la zona inferior derecha (24,6%), superior derecha (17,8%) y central derecha (14,1%). La editorial Inde prefiere utilizar la zona superior, inferior y central de la página (20%, 17,9% y 10% respectivamente). La editorial Serbal la zona superior izquierda (11,5%); la editorial Anaya la zona inferior izquierda (16,1%) y la editorial Paidotribo la zona central izquierda (10,8%).

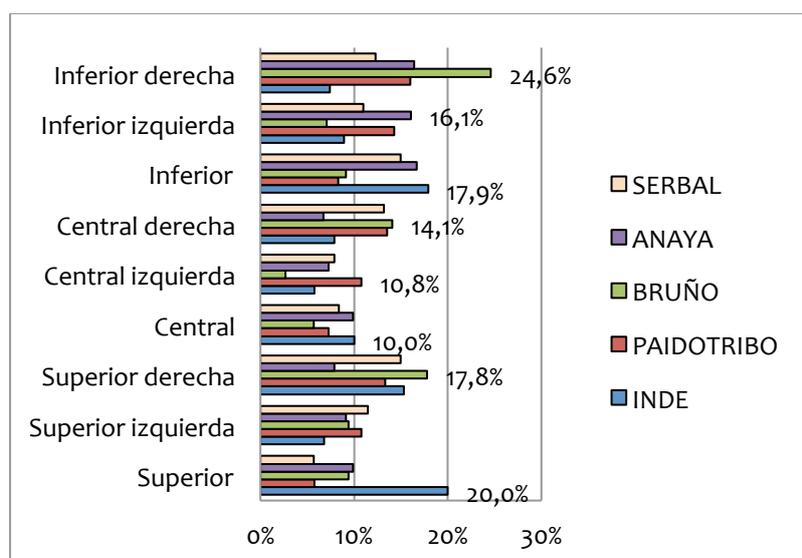


Figura 4. Resultados de los aspectos formales relativos a la posición de las imágenes

Respecto a la relación que guardan las imágenes con el texto, el 98,9% de las imágenes analizadas tienen relación y sólo el 1,1% no guardan relación con el texto. Cabe señalar el 100% de las imágenes relacionadas con el texto de las editoriales Anaya y Serbal, así como el 2,6% de imágenes no relacionadas con el texto de la editorial Inde.

Por último, las imágenes están representadas en color en un 95,7%, siendo en las editoriales Anaya y Bruño del 100%. Por el contrario, Paidotribo es la editorial que más imágenes tiene en blanco y negro (13,3%).

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos en los aspectos técnicos de la imagen coinciden con estudios previos sobre las imágenes en los libros de texto (López y Castañer, 2006), mostrando un predominio de los planos entero y de conjunto sobre el resto. Las editoriales que más utilizan el plano entero y de conjunto, también referidos en algunos estudios como plano general (Aparici et al., 2009; Fombona, 2008), son Anaya y Serbal. El plano que se selecciona muestra una cercanía o lejanía entre las figuras que aparecen en la imagen, siendo el primer plano el que muestra mayor cercanía y, por el contrario, el plano general muestra mayor lejanía, siendo el plano medio un punto intermedio en el continuo cercano-lejano (Vilches, 1984). Por tanto, nuestros datos ponen de manifiesto que estos planos son

ideales para apreciar la acción a realizar (López y Castañer, 2006), ya que permiten representar la figura humana de forma completa (Aparici et al., 2009; Fombona, 2008).

Coincidiendo con estudios previos, que muestran un predominio de los enfoques frontales en los medios de comunicación (López y Castañer, 2006) y en los materiales curriculares (Prendes, 1996), nuestros resultados muestran que el enfoque más usado es el de tipo medio, siendo la editorial Serbal la que más lo utiliza. Estos resultados parecen razonables ya que se ajustan a la realidad al estar enfocados desde la altura hipotética de los ojos (Aparici et al., 2009; Fombona, 2008), permiten la visualización completa del cuerpo (López y Castañer, 2006) y no dotan de poder o debilidad a las imágenes, aumentando o restándoles importancia (Alonso y Matilla, 1990, Aparici et al., 2009; Fombona, 2008; Prendes, 1996).

La necesidad de utilizar bordes en una imagen se basa en un experimento de Cohen (1958), el cual concluyó que el ojo humano que observa un espacio uniforme y sin bordes durante un tiempo elevado, independientemente del color que pueda tener dicho campo, tiende a transformar dicho espacio en un campo con un color uniforme de tonalidad grisácea denominado Ganzfeld. Los contornos permiten caracterizar y distinguir objetos, centrando nuestra atención en la figura (Aparici et al., 2009; Fombona, 2008). Sin embargo, las imágenes analizadas, en su mayoría, no presentan contorno. Las editoriales más representativas son Bruño y Serbal, las cuales integran los dibujos con el texto y la menos representativa es la editorial Anaya. Esto hace que se preste menos atención a la imagen e incluso que ésta pueda pasar inadvertida en función del tamaño y la localización dentro del texto.

Coincidiendo con investigaciones previas (Prendes, 1996), en su mayoría, las imágenes guardan relación con el texto, -función de anclaje-, ya que las ilustraciones facilitan el aprendizaje de la información escrita relacionada con éstas (Aparici et al., 2009; Reid & Beveridge, 1990), mejorando la comprensión y retención de la información y estando, además, relacionada con aspectos motivadores (Llorente, 2000). Esto difiere de estudios previos (Aranguren, 2009) donde las imágenes, en los libros de texto, se muestran como una simple ilustración esquemática y desvinculada del contexto, así como otros las encuentran inoperantes en casi el 50% de los casos, suponiendo una dificultad añadida a los lectores. Las ilustraciones deben facilitar la comprensión de los textos, ayudando a producir un modelo mental de la información contenida en éstos sólo si existe una correcta interpretación de las imágenes (Perales y Jiménez, 2002).

Las imágenes de mayor tamaño (García y Ponsoda, 1997) y a color (Aparici y García, 1987; Aparici et al., 2009) reciben más fijaciones, es decir, captan mayor atención que aquellas de menor tamaño y en blanco y negro. Nuestros resultados muestran un mayor uso de imágenes pequeñas, seguidas de las de tamaño medio, con lo cual se comprueba un predominio del texto sobre la imagen, que a su vez, parece equilibrarse ya que la gran mayoría de las imágenes suelen ser representadas a color, otorgando mayor expresividad y por tanto, fijación por parte del lector (Aparici et al., 2009; López y Castañer, 2006), sobre todo las editoriales Anaya y Bruño que tienen todas sus imágenes a color.

Respecto a la posición de las imágenes en la página del libro, los resultados son muy dispares entre editoriales, siendo la más utilizada la parte superior derecha, y la menos utilizada el centro izquierda. Esta posición resalta las imágenes, ya que ocupan al igual que los títulos y encabezados, una posición superior. Sin embargo, es contrario a otros estudios que muestran una preferencia hacia el sector superior izquierdo, tendencia influida por los hábitos occidentales de impresión y por el hecho de que aprendemos a leer de izquierda a derecha (Flores, 1995). Otras teorías intentan explicar este aspecto, sobre la base de una

supuesta mayor irrigación sanguínea del lado izquierdo del cerebro, en comparación con el derecho (Collier & Cotton, 1992; Feschotte, 1992).

Una vez realizado el estudio podemos concluir que, antes de realizar la elección de los libros de texto debemos tener en cuenta que el pensamiento del alumno se desarrolla en un todo integrado por contenidos conceptuales-verbales, imágenes y valoraciones, donde cada una de éstas contribuye a detener o potenciar la actividad creadora en la producción de conocimiento. Por lo tanto, es necesario investigar los conceptos, la estética y la realidad que representan las imágenes que aparecen impresas en los libros de texto, porque cada una de ellas puede inducir a ideas que no son las que queremos transmitir a nuestro alumnado. En definitiva, debemos concienciar y, si fuera necesario, formar a los docentes, a desarrollar estrategias que potencien la libre elección personal de los libros de texto, basada en el ejercicio de la información, de manera consciente y responsable, a través de un análisis crítico y constructivo de los libros de texto del área de Educación Física.

Consideramos necesario que se debe continuar realizando estudios que abarquen toda la etapa de Educación Primaria. Al estudio de las imágenes corporales debe sumarse el análisis de cualquier otro tipo de imagen fija que se utilice en los manuales y sus repercusiones en el aprendizaje.

Bibliografía

- Aguaded, J.I., & Pérez, M.A. (1995). La imagen de la imagen. *Comunicar*, 4. Recuperado de www.iar.unicamp.br/lab/luz/ld/Linguagem%20Visual/la_imagen_de_la_imagen.pdf.
- Alonso, M., & García-Matilla, I. (1990). *Las imágenes en acción. Análisis y práctica de la expresión audiovisual en la escuela activa*. Madrid: Akal.
- Aparici, R., & García-Matilla, A. (1987). *Lectura de imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Aparici, R., García-Matilla, A., Fernández, J., & Osuna, S. (2009). *La imagen. Análisis y representación de la realidad*. Barcelona: Gedisa.
- Aranguren, C. (2009). La imagen de la ciudad en libros de texto de la tercera etapa de la Educación Básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14. Recuperado de www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/29667/1/articulo3.pdf
- Área, M. (1994). Los medios y materiales impresos en el currículum, en SANCHO, J.M. (Coord.). *Para una tecnología educativa*. Barcelona: Horsori.
- Blázquez, D. (1990). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde.
- Cabero, J., Duarte, A., & Romero, R. (1995). Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje, en Villar, L.M. & Cabero, J. (Coords.), *Aspectos críticos de una reforma educativa*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Cohen, W. (1958). Color-perception in the chromatic Ganzfeld. *The American Journal of Psychology*, 71 (2), 390-394.
- Collier, D., & Cotton, B. (1992). *Diseño para la autoedición (DTP)*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili.
- Feschotte, D. & Moles, A. (1992). Cómo se lee una representación gráfica compleja, en Costa, J., & Moles, A. (Coords.), *Imagen didáctica*. Barcelona: CEAC.

- Flores, E. (1995). *Elementos de Cartografía Temática*. Mérida, (Venezuela): Consejo de Publicaciones. Universidad de Los Andes.
- Fombona, J. (2008). *Lectura de imágenes y contenidos. Competencias para el análisis de la forma y contenidos del audiovisual: Hacia una teoría de la composición*: Madrid: CEP editorial.
- García, C., & Ponsola, V. (1997). Las características de los anuncios y la televisión. *Estudios sobre consumo*, 41, 85-100.
- Heinemann, K. (2003). *Introducción a la metodología de la investigación empírica*. Barcelona: Paidotribo.
- «Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». *Boletín Oficial del Estado* (04 de Mayo de 2005), págs. 17158- 17207.
- López, C. (2011). *El cuerpo deportivo en las imágenes publicitarias de revistas*. España: Bubok.
- López, C., & Castañer, M. (2006). Investigar la lectura de la imagen fija publicitaria con relación al cuerpo y la actividad física. *Tándem*, 21, 8-16.
- Llorente, E. (2000). Imágenes en la enseñanza. *Revista de Psicodidáctica*, 9, 119-135. Recuperado de www.doredin.mec.es/documentos/01520073000100.pdf
- Moya-Mata, I., Ros, C., Bastida, A., & Menescardi, C. (2013). Estereotipos de sexo y raza en las imágenes de los libros de texto de educación física en primaria. *Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 23, 14-28.
- Moya-Mata, I., Ros, C., Menescardi, C., & Bastida, A. (2013). Las imágenes de los libros de educación física de primaria desde la perspectiva de género. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 41, 41-48.
- Ortega, F., & Velasco, A. (1991). *La profesión de maestro*. Madrid: CIDE.
- Perales, J., & Jiménez, J. (2002). Investigación didáctica de las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto. *Enseñanza de las ciencias*, 20 (3), 369-386. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/02124521v20n3p369.pdf>
- Pere, J., Devís, J., & Peiró, C. (2008). Materiales curriculares: clasificación y uso en educación física. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación*, 33, 183-197.
- Pinto, R. (2002). Introduction to the Science Teacher Training in an Information Society (STTIS): Project International. *Journal of Science Education Special Issue*, 24, 227-234. DOI:10.1080/09500690110078888
- Prendes, M.P. (1996). Análisis de las imágenes en los textos escolares. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 6, 15-39.
- Reid, D., & Beveridge, M. (1990). Reading illustrated science texts: a microcomputer based investigation of children's strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 76-87. DOI: 10.1111/j.2044-8279.1990.tb00923.x
- Salinas, J., Aguaded, J.I., & Cabero, J. (2004). *Tecnologías para la educación. Diseño, producción y evaluación de medios para la formación docente*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sierra Bravo, R. (1993). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo.
- Táboas, M.I., & Rey, A.I. (2007). El cuerpo en las imágenes de los libros de texto de educación física: análisis de dos editoriales. *Kronos*, 11, 10-15.

- Táboas, M.I., & Rey, A.I. (2011). Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la ESO: modelos corporales y actividad física. *Revista de Educación*, 354, 293-322.
- Terlow, C., & Woudstra, E. (1993). The design of an illustrated instructional text; a functional approach. *Communication & Cognition*, 26, 381-392.
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23-36. Recuperado de www.histodidactica.es/articulos/valls-montes2.htm
- Vilches, L. (1984). *La lectura de la imagen. Prensa, cine, televisión*. Barcelona: Paidós.

Autores

Irene Moya Mata

Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y maestra especialista en Educación Física por la Universidad Católica de Valencia. Actualmente ejerzo como maestra de Educación Física en el CEIP Profesor Luis Braille (Valencia) y profesora asociada en la Facultad de Magisterio de Valencia, en el departamento de Didáctica de la expresión plástica, musical y corporal. Doctoranda con línea de investigación en análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Física en la etapa de Primaria.

Concepción Ros Ros

Doctora en Ciencias de la Educación, profesora de la Universidad Católica de Valencia. Especialista en materias de Animación de Grupos en actividades Físico-Deportivas, Pedagogía de valores, y Didáctica de las actividades físico-deportivas. Actualmente miembro del equipo investigador en proyectos sobre los procesos de E-A y las NN.TT en primaria y el e-learning para la formación del profesorado. Entre sus publicaciones, artículos sobre valores, roles de género y autoconcepto entre otros, en revistas indexadas españolas.

Cristina Menescardi Royuela

Maestra de Primaria especialista en Educación Física y Licenciada en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad Católica de Valencia (UCV). Actualmente doctoranda en el departamento de Ciencias Aplicadas a la Actividad Física y Gestión en la UCV. Entre sus publicaciones destacan artículos sobre la metodología observacional en el deporte y análisis de las imágenes de los libros de texto de Educación Física en la etapa de Primaria.

Ana Isabel Bastida Torrónategui

Licenciada en Educación Física, Doctora en Pedagogía. Profesora de enseñanzas medias y docente en cursos de Postgrado. Miembro del grupo de investigación de Metodología y didáctica de las actividades físicas y deportivas, en la línea de Desarrollo de materiales curriculares. Entre sus publicaciones, “la coeducación en EF” (GV), estereotipos en la Educación Física y formación para el profesorado.

Chamseddine, M. (2015). La construcción de identidad compartida en un aula intercultural. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 69-81.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.238841>

La construcción de identidad compartida en un aula intercultural

Mohamed Chamseddine Habib Allah

Universidad de Murcia

Resumen

En este trabajo se describe el proceso de construcción de identidad de las personas migradas. Se realiza una aproximación al concepto de cultura como pautas de significados, destacando su carácter dinámico y evolutivo.

La identidad se convierte en otro elemento clave en el tratamiento del tema que nos ocupa ya que engloba aspectos personales, sociales, étnicos y culturales. Se considera inevitable la estrecha vinculación entre ambos términos de manera indisociable, ya que tanto el concepto de cultura como identidad se asocian a un conjunto de rasgos comunes.

El dilema del proceso de construcción de identidad implica superar desafíos internos y externos que se transforman en diversas modalidades de identidades. Esto genera una relación dialéctica y no unilateral entre la persona migrada que trata de cubrir esta necesidad en su nuevo contexto social. El artículo pone de manifiesto las principales dificultades que se dan a lo largo de esta construcción de identidad, situando la escuela como el escenario privilegiado para elaborar estrategias educativas encaminadas a facilitar una identidad intercultural compartida. Facilitar la representación de la diversidad cultural en el marco escolar a través de competencias interculturales será una clave estratégica en el proceso de construcción de una escuela intercultural e inclusiva.

Palabras clave

Interculturalidad; escuela inclusiva; competencias interculturales; construcción de identidad

The construction of shared identity in an intercultural classroom

Contacto:

Mohamed Chamseddine Habib Allah, mohamed.c.h@um.es, Campus de Espinardo, 30100, Murcia.

Abstract

In this work, the process of construction of identity of the migrated people is described. An approximation to the concept of culture as guidelines of meanings is made, emphasizing his dynamic and evolutionary character.

The identity turns into another key element into the treatment of the topic that occupies us since it includes personal, social, ethnic and cultural aspects. The narrow relation is considered inevitable between both terms of an inseparable way, since both the concept of culture and identity are associated to a set of common features.

The dilemma of the process of construction of identity implies overcoming internal and external challenges that transform into diverse modalities of identities. This generates a dialectical and not unilateral relation between the migrated people who tries to cover this need in his new social context. The article reveals the principal difficulties that are given along this construction of identity, lacing the school as the scene favoured to elaborate educational strategies directed to facilitating an intercultural and shared identity. Facilitating the representation of the cultural diversity in the school frame across intercultural competitions will be a strategic key in the process of construction of an intercultural and inclusive school.

Key words

Interculturality; Inclusive school; Intercultural competitions; Construction of identity

Introducción

Cuando una persona decide emigrar considera más los beneficios que los costes, centrándose en las ganancias económicas y el desarrollo profesional, que muchas veces se logran en detrimento de otros aspectos tales como la familia, los amigos, la referencia idiomática, el estatus social, las costumbres, etc., cuyo coste emocional y psicosocial puede ser muy elevado y que en la mayoría de los casos no se suele tener en cuenta. Asimismo, el sentimiento de frustración, estrés, ansiedad, tristeza, depresión, insomnio, incertidumbre, escasa motivación y baja autoestima que invade a la persona, añadido a las posibles dificultades de la situación administrativa, profesional y social en el país receptor que no son fáciles de resolver, provocan trastornos afectivos y psíquicos que han sido denominados como "síndrome de Ulises" o "síndrome del inmigrante", que depende de cada persona donde puede padecerlos durante periodos prolongados y crónicos si no reciben la ayuda pertinente. Frente a todos estos retos y situaciones adversas, se encuentra la necesidad de poner en marcha el proceso de construcción de identidad, tal y como afirma Castilla (2004), entendida como una necesidad tan básica como el afecto o el alimento para cualquier persona.

Teniendo en cuenta dicha escena nos encontramos con la difícil tarea de comenzar el dilema de la construcción y reconstrucción de una nueva identidad, para lograr la aceptación y reconocimiento social, como señala Erikson (1992:19) *"la identidad representa la percepción de la mismidad y continuidad de la propia existencia en el tiempo y en el espacio, y la percepción del hecho que otros reconocen esa mismidad"*. En este sentido, se trata de un proceso plagado de múltiples obstáculos internos y externos que a veces superan el deseo y la voluntad de una persona que pretende echar raíces en la sociedad receptora. Para ello,

hay que profundizar en conceptos tales como cultura, identidad cultural, competencias, y estrategias de identidad compartida, así como el rol y responsabilidad de la escuela en la contribución de dicho proceso para lograr la cohesión social de su alumnado y por tanto de los futuros ciudadanos.

Según Aguado (2002), uno de los problemas que se manifiesta a la hora de establecer relaciones y vínculos interculturales, ha sido la importancia que concedemos a las diferencias en detrimento de los aspectos que nos unen, sin tener en cuenta las múltiples identidades personales existentes. De ahí que la escuela intercultural, constituya el primer escenario de intercambio cultural. Así los centros escolares deberán ser generadores de espacios participativos, abiertos y flexibles que apuesten de manera decisiva y tajante por una educación intercultural inclusiva de transformación social ante la diversidad étnica y cultural.

En definitiva, nuestra propuesta va en la línea de construir una educación intercultural inclusiva crítica y transformadora, haciendo partícipes al alumnado, familias y entidades sociales, desde un enfoque de simetría participativa. Con ello, queremos realizar una reflexión sobre el grado de complejidad de la temática, así como esclarecer los aspectos externos e internos que favorecen y obstaculizan la construcción de identidad tanto de los hijos migrantes como de sus progenitores.

Cultura e identidad

*"Discutir el problema de la identidad (...) significa intervenir en la historia de la cultura"
Erikson (1992:23).*

Para poder describir el proceso de la construcción de identidad, se ha realizado una aproximación al término cultura e identidad, teniendo en cuenta la relación estrecha existente entre ambos conceptos. Desde este enfoque, se ha centrado en algunas definiciones de las múltiples existentes provenientes de diferentes vertientes.

Kuper (2001) analizó la evolución del concepto cultura, haciendo hincapié que dicho término es relativamente nuevo y que su origen se remonta al siglo XVIII en Europa. En Francia y Gran Bretaña, el origen está precedido por la palabra civilización, siendo lo opuesto considerado como barbarie y salvajismo. Del mismo modo, el concepto se va articulando con la idea de la superioridad de la civilización, por lo tanto, el concepto evoluciona y el significado de la palabra se asocia a progreso económico y material. En lo que se refiere a Alemania, el término cultura era similar al de civilización, pero de forma progresiva se introducen matices, definiendo civilización como algo externo, racional, universal y progresista, mientras que cultura estaba referida al espíritu, a las tradiciones locales, al territorio.

Antropológicamente la cultura se vinculaba a las artes, la religión y las costumbres y recientemente hacia mediados del siglo XX, se amplía a una visión más humanista, relacionada con el desarrollo intelectual o espiritual de un individuo. Y en el siglo XIX numerosos intelectuales reconocen el plural del concepto cultura, que equivale a reconocer la no existencia de una cultura universal y las diferencias de ver y vivir la vida por parte de los diferentes pueblos en el mundo. Asimismo, se ha intentado imponer la creencia de la existencia de una cultura superior, ligada al término civilización y progreso. Sin embargo, en los años 50, la palabra cultura podía ser vista como un obstáculo al progreso y desarrollo material.

Por su parte, la UNESCO (2005:89) define la cultura como "el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales, materiales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, creencias y tradiciones".

Giménez (1999) señalaba que el conjunto de símbolos, modelos, actitudes, valores, representaciones, y signos que constituyen la vida social conforman la cultura. Lucía (2007) por su parte, afirma que cultura constituye el ser humano, así como sus tradiciones, costumbres, conocimiento, creencias y moral, generando dimensiones y funciones sociales, que dan lugar a un modo de vivir, cohesión social, creación de riqueza y empleo y por último un equilibrio territorial. Por otro lado, Arnaiz y Escarbajal, (2012) señalan la cultura como una construcción que se lleva cabo en las experiencias diarias de la convivencia entre personas, donde se valora más la interacción, es decir, las "zonas de intercambio", que la homogeneidad de las "zonas fronterizas" que terminan por desaparecer. Así, es en estos espacios de intercambio donde las culturas se diferencian, adaptándose a los diferentes contextos, siendo el punto de encuentro unas y otras, como elemento de comparación y no de desigualdad (García, Pulido y Montes, 1997).

Por otro lado, nos parece importante resaltar, que además de la diversidad existente entre culturas, también hay que reconocer la diversidad cultural y lingüística dentro de una misma cultura, como el caso de Vascos, Catalanes, Gallegos, Andaluces o Murcianos. Otro espacio multicultural y multilingüístico interrelacionados entre sí, lo encontramos en Marruecos con el árabe dialectal, rifeño, berebere o amazight, además de la presencia de lenguas extranjeras como el francés, el castellano o el inglés.

En la misma línea argumental, consideramos que este mestizaje cultural y humano, forma parte de la identidad de ambas culturas y quien niega ese mestizaje niega su propia historia y su propia tradición cultural. En este sentido, nos parece interesante la aportación de Naïr (2010) cuando indica que el proceso de una Europa mestiza con nuevos tejidos étnicos, culturales y de creencias es irreversible.

Desde esta perspectiva, se considera que ninguna cultura es *auténtica* y *homogénea* definitivamente sino dinámica y cambiante, como bien señala Escarbajal (2006) el concepto cultura es difuso, inacabado y en constante evolución y cuando se interactúa con otras culturas generan nuevas culturas.

Llegados a este punto, resulta interesante las aportaciones de Clifford Geertz (1992:20) donde afirma, "que la cultura se presenta como una "telaraña de significados" que nosotros mismos hemos tejido a nuestro alrededor y dentro de la cual quedamos ineluctablemente atrapados". Si tenemos en cuenta la cultura como *pautas de significados*, resulta inevitable vincular este término al de identidad, entendiendo ambos como conceptos estrechamente interrelacionados e indisolubles. Así, nuestra identidad sólo puede consistir en la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social, en nuestro grupo o en nuestra sociedad (Giménez, 2012). Por consiguiente, los conceptos de identidad y de cultura son inseparables, y deben ser abordados de manera simultánea.

Así, el término identidad engloba múltiples definiciones y distinciones como son la identidad personal, social, étnica, colectiva o cultural. Así, Jordán, Ortega y Mínguez (2002) señalan que la identidad personal es, *el propium* de cada ser humano, es decir el conformado desde la edad más temprana, y construido mediante interacciones con los demás en contextos cada vez más plurales, y donde la influencia de factores sociales, culturales, emocionales, familiares e históricos dan lugar a la formación y evolución de dicha identidad personal (Merino, 2004).

En lo que se refiere a la identidad social, Tajfel (1975), aporta que ésta puede ser entendida como la significación emocional y valorativa asociada a la pertenencia a un grupo social. Destacando de esta manera la pertenencia a categorías sociales como la étnica o el estatus de minoría, que conforman un sistema de conducta que unido al estatus refieren dicha identidad, como proceso cognitivo donde la estructura psicológica entre el individuo y el grupo, genera procesos y comportamientos categoriales (Palacio, Correa, Díaz y Jiménez, 2003). De todo ello, la identidad social es entendida como un sistema de representación del yo donde el reconocimiento que empieza por uno mismo y finaliza por el de los demás, tiene una importancia transcendental como sujetos y como integrantes de una categoría o grupo social distinto.

Aguirre (1997) considera que la identidad étnica es un sistema cultural que define la identidad grupal de una comunidad determinada. De la misma manera que Rotheran y Phinney (1987) añaden que la pertenencia grupal abarca además los sentimientos, pensamientos, percepciones y comportamientos vinculados a dicha pertenencia étnica. En este sentido, nos gustaría resaltar que la identidad étnica mantiene una relación estrecha con la identidad colectiva, ya que ésta se encuentra construida por un esquema más o menos común de sentimientos, creencias y valores que consolida un sistema de cultura de referencia al conjunto de los individuos de una comunidad (Doncel, 2010). El desarrollo de estos sentimientos de pertenencia a un grupo determinado, con unas pautas educativas y características definidas, genera cambios y transformaciones que se van construyendo a lo largo de nuestra vida (Maalouf, 1999).

Por consiguiente, encontramos que la identidad cultural se define como el conjunto de valores, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que funcionan como elemento cohesionador dentro de un grupo social, siendo el sustrato para fundamentar el sentimiento de pertenencia de los individuos. Así, la identidad cultural de una civilización se diseña a través de la historia, por su sistema de valores, rasgos y creencias que definen su cultura, su lengua, como canal de comunicación en sus relaciones sociales (González Varas, 2000). En palabras de Arnaiz y Escarbajal, (2012:96) *"la identidad cultural implica aprendizaje de normas, valores, costumbres, etc., en un proceso complejo y globalizado en el que el encuentro con los otros es fundamental para conseguirlo"*. En los mismos términos se expresa Molano (2007) afirmando que esta identidad viene marcada por la influencia externa independientemente de los rasgos culturales, como costumbres, valores y creencias.

De todo lo anterior se desprende, que con independencia de las diferentes vertientes analizadas, tanto el concepto de cultura como identidad han venido asociados a un conjunto de rasgos comunes como son el desarrollo intelectual y espiritual de la persona, símbolos, valores, costumbres, actitudes, así como significaciones valorativas y emocionales en relación al sentimiento de pertenencia a un grupo social determinado. Así, todos estos aspectos constatan y ponen de manifiesto la interdependencia de ambos conceptos en el proceso de construcción de la identidad de las personas. Sin embargo esa pertenencia a un grupo concreto carece de solidez si se construye ajena a interacciones con otros entornos culturales, sociales, familiares y comunitarios.

Proceso de construcción de identidad

"Perdemos la memoria de las palabras, pero no la memoria de las emociones" Maalouf (2012).

La persona migrante es portadora de su propia cultura, sus costumbres, sus hábitos, sus rasgos distintivos y sus perspectivas de ver las cosas. A todo ello, se añaden las dificultades que conlleva el proyecto migratorio en sí, comenzando por la urgencia de aprender un nuevo idioma, nuevas costumbres, nuevos códigos de comunicación, nueva tradición cultural, además de la situación administrativa, profesional y social, a la que debe enfrentarse.

En lo que se refiere a la construcción de identidad de los adultos, es más conveniente emplear el concepto de una reconstrucción de identidad, ya que estos últimos vienen con unos patrones bien interiorizados y una identidad cultural formada y desarrollada en gran parte de su vida en su país de origen, como indica Melucci (2001:115) "*la identidad no es algo dado de una vez para siempre. Más bien la identidad es un proceso en formación que se construye y reconstruye en el curso de vida de los individuos y grupos, y ello a través de diferentes facetas, roles y circunstancias*". A este respecto, cabe recordar que estos adultos comienzan a replantear su nueva identidad, al encontrarse en un contexto diferente adquiriendo nuevos roles en su sociedad de acogida, donde se encuentran con unos principios opuestos a los suyos. Así, comienzan los dilemas sobre los aspectos que debe renunciar y los que debe mantener, los que tiene que adoptar y los que tiene que abandonar y todo ello, en una atmósfera reticente, que no ayuda en dicho proceso de reconstrucción de identidad.

Coincidimos con Deusdad (2013) cuando afirma que esta relación dialéctica y no unilateral entre el individuo que pretende construir su identidad y la sociedad está sujeta a unos factores internos y externos, es decir a través de los diferentes recuerdos y experiencias se construye el propio yo que configura la identidad en la postmodernidad. De igual modo, Doise (1982), clarifica dos niveles subjetivos, el primero se trata de la perspectiva intraindividual, es decir, la percepción, la actitud y el concepto de sí mismo, añadido a la experiencia personal del sujeto, por el contrario el segundo nivel hace referencia a la perspectiva interindividual, y en concreto, a los procesos interpersonales, que son producto de la interacción en las relaciones sociales.

Asimismo, el dilema del proceso de construcción de identidad implica superar dichos desafíos internos y externos que pueden traducirse en múltiples formas, adoptando distintas modalidades de identidades como son:

A. Identidad adoptada: El sujeto no se identifica con su cultura de origen siendo nulo el contacto con sus compatriotas, evitando a su juicio, el rechazo de los autóctonos. Su contacto constante con éstos deriva en procesos de aculturación, que supondría que los grupos culturales minoritarios adoptasen progresivamente los valores y las pautas de comportamiento propios del grupo dominante (Vallespir, 1999).

B. Identidad auto-excluyente: El sujeto experimenta episodios bastante desafortunados tanto con autóctonos como con compatriotas, optando por actitudes de aislamiento social, y situándose fuera de ambas culturas, experimentando la ausencia de pertenencia a ambos contextos, y por tanto, definiendo su identidad personal desde una posición unilateral dentro de una estructura y un contexto socialmente excluyente, lo que denomina Bayart (1996) como *ilusión identitaria*. Esta postura se caracteriza por unas relaciones interpersonales mucho más limitadas y que aumenta progresivamente la falta de interés por los acontecimientos externos.

C. Identidad comunitaria y de resistencia: En este caso, la extrema tensión emocional construye un muro de contención defensivo para evitar conflictos y temores, donde la persona comienza a evitar situaciones sociales en las que teme ser rechazado y menospreciado por su grupo étnico y/o cultural, así que opta por refugiarse en los grupos

de compatriotas y a rodearse de objetos y productos propios de sus países de origen, al objeto de minimizar la nostalgia, recuperar y mantener su equilibrio emocional. Desde esta perspectiva, la identidad comunitaria se basa sobre todo en la *conciencia de comunidad* que fomenta la imitación, cohesión, solidaridad, etc., como elementos que facilitan de algún modo su propia identificación (Molina, 2002). Por otro lado, Castells (2003) vincula la modalidad de identidad comunitaria con la de resistencia como mecanismo de autodefensa y contención contra la opresión. Esta postura se caracteriza por unas relaciones interpersonales con los autóctonos mucho más limitadas centradas en las relaciones laborales.

D. Identidad reactiva: La relación del oprimido contra el opresor, que hemos mencionado anteriormente, termina por favorecer la aparición de la modalidad de identidad reactiva como respuesta al rechazo y la discriminación recibida, como un proceso de referencia de identidad étnica, que aumenta la etnicidad (Portes y Rumbaut, 2001), producto de los prejuicios y la xenofobia y que crean a su vez una identidad reactiva susceptible y defensiva ante dichas reacciones de la sociedad (Deusdad, 2013), definiéndose esta modalidad por unas relaciones interpersonales tormentosas tanto con los autóctonos como con los propios compatriotas.

E. Identidad compartida: Esta modalidad dual y bicultural permite la inclusión y cohesión social de las personas, caracterizándose por relaciones fluidas que se consolidan en cada encuentro y en cada situación, donde el sentimiento de pertenencia a ambas culturas lo experimentan personas emigrantes con un perfil concreto, con un nivel cultural aceptable y con una actitud mucho más abierta a los cambios y a la influencia de ambos contextos. En opinión de Bauböck (2003:46) "*... en las sociedades de inmigración la cohesión social debe construirse sobre la base de unos valores e identidades compartidos*".

Identidad y aula intercultural

"La educación o es intercultural o no es educación" Padilla (2008:47).

Cabe señalar que uno de los espacios donde los aspectos culturales construyen la identidad que se aprende y se transmite a través del proceso de enseñanza-aprendizaje es la escuela. Para ello, consideramos que el marco escolar debería asumir la responsabilidad de construir la identidad de su alumnado que estimule una convivencia armónica, teniendo en cuenta el carácter multiétnico, multilingüe y multicultural que presenta el alumnado en sus aulas. Asimismo, el rol protagonista de dicha institución contribuirá a la construcción de una identidad compartida e intercultural de las futuras generaciones en un contexto de interacción constante, y desde una posición de igualdad de oportunidades y de representación real de las culturas minoritarias en el marco escolar, como recoge Rodríguez (2006).

Bartolomé (2002) considera que ante el contexto cultural y social del alumnado, las instituciones educativas se enfrentan a dos retos formativos como son:

- La *pedagogía de la equidad* basada en estrategias educativas desde un enfoque sociocrítico.
- La *pedagogía de la inclusión* que promueve el desarrollo del sentimiento de pertenencia, como elemento esencial para la construcción de una identidad y ciudadanía intercultural.

Sin embargo, Schmidtke (2007) resalta la importancia de dos reflexiones teóricas: la *pedagogía intercultural* que facilite una mayor comprensión, apertura y enriquecimiento mutuo de los alumnos de diferentes culturas y la *pedagogía de la diversidad*, que debería ser un principio de cada acto educativo que aumente la creatividad cultural de cada alumno, y que incremente la sensibilidad y el conocimiento de otras visiones, comportamientos e interpretaciones de la realidad. En definitiva, se trata de promover dentro del aula intercultural, la adquisición de competencias interculturales que faciliten la interacción y el entendimiento y que superen el etnocentrismo y el conocimiento superficial de las culturas, dando la posibilidad al alumnado de conocer otras escalas de valores, de entender el mundo y de interpretar la realidad, así como, repensar críticamente la propia cultura y todo ello, con la finalidad de lograr la construcción de su identidad en una sociedad cívica e intercultural. Competencias interculturales que Aguado (2003) define como conjugación de una serie de capacidades clasificadas en actitudes positivas hacia la diversidad cultural, capacidad de manejar conflictos en diversas situaciones interculturales, capacidad o competencia comunicativa, conciencia sobre la propia cultura y la influencia de la misma en la visión e interpretación de la realidad, evitando la percepción de las diferencias como deficiencias.

Coincidimos plenamente con Iglesias, (2000) cuando afirma que el objetivo del aprendizaje intercultural dentro del aula, es el desarrollo de la receptividad del alumnado ante las diferentes culturas, potenciando actitudes empáticas, asertivas, de respeto a la diversidad cultural, desde planteamientos reflexivos y críticos sobre la propia cultura a partir de otros marcos de referencia, considerando también las diferencias existentes en cada cultura, dadas por la edad, la clase social, el nivel económico etc., generando a su vez identidades diferentes dentro de una misma cultura.

Esto supone, considerar las diferencias como valiosas en sí mismas como parte integrante de la conformación de la identidad, como proceso que nos lleva a una concepción del conocimiento y de la comprensión de las culturas, que provoca una interrelación natural que se traduce en una interculturalidad real comprendida en su singularidad y en su complejidad desde nuestra propia situación (López, 2008). Para ello, se debería optar por una postura de igualdad de oportunidades, derechos y deberes de todos los ciudadanos y ciudadanas independientemente de su procedencia.

De esta forma, Padilla (2007) señala que cada persona desarrolla su propia identidad con valores que orientan sus acciones y que deberían ser compartidos y defendidos tanto dentro del sistema educativo como en el entorno extraescolar, teniendo en cuenta que los dos ámbitos contribuirán a reforzar o debilitar la convivencia en una sociedad con una pluralidad de valores producidos por los cambios sociales. A su vez, se debería acordar una posición común con todos los agentes sociales, para trabajar la educación intercultural como educación que se asocie con la inclusividad desde todos los ámbitos empezando por el espacio educativo.

Tomamos las palabras de Merino (2004) cuando afirma que uno de los pilares esenciales donde los sujetos pueden construir sus identidades en base a los valores como la igualdad, el respeto, la solidaridad, el pluralismo, la tolerancia hacia los otros como individuos y hacia los demás, así como hacia otras culturas es la escuela como medio de interacción entre iguales. Leiva (2008), por su parte, señala que para lograr una ciudadanía democrática y respetuosa con la diversidad social y cultural, es imprescindible la construcción de la interculturalidad en el ámbito escolar como instrumento fundamental de igualdad y de inclusión. Pero para forjar dicho proceso, se necesita una política educativa no restrictiva con una intencionalidad claramente transformadora articulándose en la formación de una

ciudadanía en constante interacción e intercambio con la diversidad étnica, lingüística, religiosa y cultural.

Como plantea López Melero (2004), se trataría de cambiar los sistemas educativos y no las personas, desde prácticas pedagógicas menos segregadoras y más humanizantes, menos competitivas y más cooperativas. Así, compartimos con este autor la idea de que el discurso de la educación inclusiva es un discurso eminentemente ético y político, ya que somos conscientes de que si no hay compromiso ético con los grupos sociales minoritarios, difícilmente puede darse desde nuestra opinión, una educación intercultural que permita lograr la construcción de una identidad compartida e intercultural.

Y para concluir este apartado, abogamos por intervenciones socioeducativas concretas como estrategias en el proceso de construcción de la identidad intercultural compartida dentro del marco escolar como son:

- Abandonar los prejuicios y estereotipos que obstaculizan el proceso de construcción de identidad.
- Conocer, reconocer y valorar las peculiaridades de las minorías étnicas y viceversa.
- Facilitar la representación de la diversidad cultural en el currículo escolar.
- Fomentar el sentimiento de pertenencia en un proyecto común basado en la igualdad de oportunidades en el marco escolar.
- Adquirir e interiorizar competencias interculturales como principal exponente de la convivencia y cohesión social.
- Constituir comunidades de aprendizaje intercultural en las que tanto docentes, familias y alumnado sean partícipes de materiales educativos interculturales.
- Generar respuestas eficaces y creativas ante los conflictos interculturales para mejorar la convivencia.

A modo de conclusión

El reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y religiosa como una realidad de la sociedad compleja, y del mismo modo, la consolidación de unas políticas educativas y sociales que proporcionen espacios de encuentro y no de imposición, se plantea en este artículo como uno de los requisitos esenciales para facilitar la construcción y reconstrucción de identidades compartidas.

La necesidad de desarrollar identidades múltiples enriquecedoras, pasa por centrar nuestras actuaciones pedagógicas en modelos de identificación que permitan compaginar la identidad nacional y cultural con una identidad supranacional, desde un posicionamiento abierto, flexible y evolutivo (Marín, 2002). Siguiendo esta argumentación, los migrantes deberán sentirse partícipes del desarrollo económico y social de la sociedad receptora. Es decir, una identidad ciudadana construida desde la participación de una comunidad multicultural, que fomente vínculos afectivos entre sus miembros reconociéndose como diferentes pero con valores comunes que vertebran el tejido social (Cabrera, 2002).

Facilitar la representación de la diversidad cultural en el currículo escolar, así como fomentar el sentimiento de pertenencia en un proyecto común basado en la igualdad de oportunidades en el marco escolar, adquiriendo e interiorizando competencias interculturales, que tengan que ver no sólo con el reconocimiento de la importancia de dicha diversidad cultural sino también con la dimensión afectiva de valores de cercanía y respeto hacia el alumnado migrante y su familia (Leiva, 2010), constituye desde mi experiencia profesional, el principal exponente de la convivencia y cohesión social,

teniendo en cuenta que el profesorado es el agente clave para la construcción de una escuela inclusiva de calidad (Jordán, 2007).

La investigación realizada por Ruiz Román (2004) en veinte centros educativos de la provincia de Málaga sobre la construcción de la identidad en los hijos de emigrantes marroquíes, pone de manifiesto cómo ésta identidad es construida desde la transculturalidad y la multifiliación a distintas comunidades tales como la familia, el grupo de iguales, los valores de la sociedad de acogida y la cultura de origen entre otros. En primer lugar, quieren mantener la vinculación existente con sus referentes familiares en cuanto a la lengua, costumbres, principios, etc. Y en segundo lugar, se interesan y desean adquirir nuevos valores y actitudes que les proporcionan su segundo contexto a través de su grupo de iguales.

Si bien, estos referentes representan algunas ventajas para los menores migrantes a diferencia del proceso migratorio de sus adultos, ya que les permiten conjugar las influencias de los códigos de estos dos agentes socializadores, facilitándoles en mayor medida su integración social, hemos visto, sin embargo cómo en numerosas ocasiones, encuentran dificultades para compatibilizar ambas realidades siendo su proceso de construcción de identidad más complejo.

Por tanto, es fundamental en nuestra opinión aprender a convivir en la diferencia cultural de manera positiva, desde los tres agentes claves en la comunidad educativa, como son los docentes, el alumnado y sus familias, en un marco práctico de desarrollo intercultural dentro del aula, entendiendo ésta como una apuesta por el mantenimiento de la lengua y cultura de origen del nuevo alumnado y de apertura del centro escolar a diferentes formas de comprender la realidad social y educativa. Evitando de esta manera posiciones y actitudes de inhibición o de pasividad por parte de los docentes que en nuestra opinión, se dan con frecuencia por desconocimiento o por la propia formación del profesorado.

Una intervención que conlleve una cultura de la diversidad por conocer, es a nuestro modo de ver imprescindible, si tenemos en cuenta que sólo la educación inclusiva puede llevarse a cabo, desde parámetros centrados en la colaboración y el trabajo conjunto entre los diferentes actores sociales implicados en el proceso (Alonso, Rodríguez, Bertrán, Durán, Echeita, Ainscow y Font, 2004). Es decir llevar la educación a la comunidad, al conjunto de la sociedad y viceversa sin excepción alguna.

Desde mi experiencia en el marco escolar como Educador Social y Mediador Intercultural y coincidiendo plenamente con Leiva (2010) la importancia de las acciones educativas interculturales no radica tanto en el significado práctico de las mismas, sino en su valor conceptual y reflexivo, en la medida que permitan generar respuestas eficaces y creativas ante los conflictos interculturales. Esta será una clave estratégica en el proceso de construcción de una escuela intercultural e inclusiva.

Desde estos planteamientos, consideramos fundamental la constitución de comunidades de aprendizaje intercultural en las que tanto docentes, familias y alumnado, se conviertan en partícipes de materiales educativos interculturales, mediante el consenso, el intercambio y el enriquecimiento mutuo a través del diálogo, teniendo como objetivo prioritario que toda la comunidad educativa genere procesos interculturales que impregnen las prácticas escolares de manera transversal (Flecha, 2011).

Apostamos en definitiva, por una formación intercultural reflexiva y crítica por parte de todos los agentes socializadores que estamos interviniendo en el proceso y construcción de identidad de estos chavales, donde los recursos didácticos y pedagógicos de las distintas

entidades sociales se optimicen (García y Goenechea, 2009) en beneficio como venimos señalando, de una educación intercultural, compartida, transversal y responsable.

Referencias

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: Mc Graw-Hill
- Arnáiz, P. & Escarbajal, A. (2012). Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica. *Revista Teoría de la Educación*, 24 (2), 83-106.
- Aguirre, A. (1997). *Cultura e identidad cultural. Introducción a la Antropología*. Barcelona: Bárdenas.
- Alonso, P., Rodríguez, P., Bertrán, M., Durán, D., Echeita, G., Ainscow, M. & Font, J. (2004). Educar sin excluir. *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 50-53.
- Bayart, J. F. (1996). La fabrication de l'authenticité. En *L'illusion identitaire*. (pp. 85-92). París: Fayard
- Bartolomé Pina, M. (2002). Educar para una ciudadanía intercultural. En M. Bartolomé Pina (Coord.). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. (pp. 131-161). Madrid: Narcea
- Bauböck, R. (2003). ¿Adiós al multiculturalismo? Valores e identidades compartidos en las sociedades de inmigración. *Revista de Occidente*, 268, 45-61.
- Cabrera, R. F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural. En M. Bartolomé Pina (Coord.). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. (pp. 27-49). Madrid: Narcea
- Castells, M. (2003). Paraísos comunales: identidad y sentido en la sociedad red. En Vol 2. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad*. (pp. 27-90). Madrid: Alianza
- Deusdad, B. (2013). El respeto a la identidad como una forma de inclusión social: interculturalidad y voluntariado social. *Educatio Siglo XXI*, Vol 31 (1), 89-104.
- Doncel, D. (2010). Identidad cultural y ciudadanía: Una relación curricular inversamente proporcional. *Revista Política y Sociedad*, Vol 47 (2), 133-152.
- Doise, W. (1982). L'explication en psychologie sociale. Paris: Puf. In Baugnet, L, en *L'identité sociale*. Paris: Dunod.
- Escarbajal, A. (2006). Para conocer a los otros. *Revista Educatio siglo XXI*, 24, 189-204.
- Erikson, E. (1992). *Identidad: juventud y crisis*. Madrid: Taurus.
- Flecha, R. (2011). Prácticas críticas de educación intercultural que generan convivencia e igualdad. *Actas del II Congreso Nacional sobre Convivencia y Resolución de Conflictos en Contextos Socioeducativos*. Málaga, del 24 al 26 de Marzo.
- García, F.J., Pulido, R.A & Montes del Castillo, A. (1997). La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256.
- García, J. A. & Goenechea, C. (2009). *Educación Intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora*. Madrid: Wolters Kluwers
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- Giménez, G. (2012). La cultura como identidad y la identidad como cultura. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM, 1-27.

- Giménez, G. (1999). Territorio, cultura e identidades. Estudios sobre las culturas contemporáneas. *Revista Colima. Época II, Vol 9, 25-57.*
- González, V. I. (2000). *Conservación de bienes culturales. Teoría, historia, principios y normas.* Madrid: Cátedra (Manuales de Arte)
- Iglesias, C. I. (2000). Diversidad cultural en el aula de E/LE: L interculturalidad como desafío y como provocación. Madrid: Espéculo
- Jordán, J.A., Ortega, P. & Mínguez, R. (2002). Educación intercultural y sociedad plural. *Revista Interuniversitaria Teoría de la Educación de la Universidad de Salamanca, 14, 93-119.*
- Kuper, A. (2001). *Cultura: La versión de los antropólogos.* Barcelona: Paidós
- Leiva, J.J (2008). La cultura de la diversidad y la diversidad de la cultural en la escuela: Educación para la ciudadanía intercultural en la participación de las familias inmigrantes y autóctonas. En E. Ayala (Coord.). *Educar para la ciudadanía intercultural y democrática.* (pp. 247-263). Madrid: La Muralla
- Leiva, J.J (2010). De de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Docencia e Investigación, 20, 149-182.*
- Lucía, M. O. (2007). Identidad cultural: Un concepto que evoluciona. *Revista Opera, 7, 69-84.*
- López, S. M. (2008). De la expresividad al habla. Un modelo diacrítico de interculturalidad. En M.C. López Sáenz & B. Penas Ibañez (Eds.). *Paradojas de la interculturalidad: Filosofía, lenguaje y discurso.* (pp. 31-59). Madrid: Editorial Biblioteca nueva, S.L
- López, M. M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones.* Málaga: Aljibe
- Maalouf, A. (1999). *Les identitats que maten. Per una mundialització que respecti la diversitat.* Barcelona: La Campana
- Maalouf, A. (2012). *Los desorientados.* Madrid: Alianza Editorial.
- Marín, M. A. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En M. Bartolomé Pina (Coord.). *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural.* (pp. 27-49). Madrid: Narcea
- Melucci, A. (2001). *Vivencia y convivencia. Teoría social para una era de la información.* Madrid: Trotta.
- Merino, M. D. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. *Revista Interuniversitaria Teoría de la Educación de la Universidad de Salamanca, 16, 49-64.*
- Molina, L. F. (2003). *Educación, Multiculturalismo e Identidad.* España: Universidad de Lleida.
- Nair, S. (2010). *La Europa mestiza. Inmigración, ciudadanía, codesarrollo.* Barcelona: Galaxia Gutenberg-Círculo de lectores.
- Palacio, J., Correa, A., Díaz, M & Jiménez, S. (2003). La búsqueda de la identidad social: un punto de partida para comprender las dinámicas del desplazamiento - restablecimiento forzado en Colombia. *Revista de investigación y desarrollo, Vol 11 (1), 26-55.*
- Padilla, A. B. (2008). Sociología de la educación de los menores inmigrantes en España: escuela y comunidad. En J.L. Álvarez Castillo & L. Batanaz Palomares (Eds.).

- Educación intercultural e inmigración: De la teoría a la práctica.* (pp. 42-76). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S, L
- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation.* Berkeley: University of California Press.
- Ruiz, R. C. (2004). *Identidades Transculturales: los procesos de construcción de identidad de los hijos de inmigrantes marroquíes en España.* Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Rodríguez, L. F. (2006). Europeos Versus No-Europeos: Hacia la construcción de una identidad europea intercultural. *Revista RIPS*, 2, Vol 5, 19-30.
- Rotheran, M. J & Phinney, J. (Eds.). (1987). *Children's ethnic socialization.* Londres: Sage.
- Schmidtke, H. P. (2007). El fenómeno de la inmigración y su respuesta pedagógico-intercultural en Alemania: hacia la pedagogía de la diversidad. En J.L. Álvarez Castillo & L. Batanaz Palomares (Eds.). *Educación intercultural e inmigración: De la teoría a la práctica.* (pp. 77-92). Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, S, L
- Tajfel, H. (1975). La categorización social. En S. Moscovici (Ed.). *Introducción a la Psicología Social.* (pp. 351-387). Barcelona: Planeta
- UNESCO (2005). Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales, octubre 2005; *Conferencia intergubernamental sobre políticas culturales para el desarrollo, 1998*; Convención de la Haya, 1954.
- Vallespir, J. (1999). Interculturalismo e identidad cultural. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 36, 38-49.

Autor

Mohamed Chamseddine Habib Allah

Licenciado en Pedagogía y Diplomado en Educación Social por la Universidad de Murcia. Máster en Intervención Social y Mediación y Máster Experto Especialista Universitario sobre Migraciones y Acción Solidaria. Realiza la Tesis Doctoral en la línea de investigación políticas, prácticas y evaluación en contextos formativos y socioeducativos. Sus investigaciones están relacionadas con la educación y la mediación intercultural en el ámbito escolar, así como, en estrategias de intervención en el campo de la acción social. Autor de publicaciones relevantes como: Escuela, inmigración y la figura del Educador Social. Aproximación a la situación de los menores extranjeros no acompañados en la Región de Murcia. Construyendo la convivencia intercultural en contextos vulnerables a través de las TIC. Autor de comunicaciones en congresos internacionales como: Interculturalidad y aulas de acogida. Retos del Educador y Educadora social en la escuela: el caso de alumnos inmigrantes. Ética e inmigración.

Ornellas, A., Sánchez, J.A., Fraga, L. & Domingo, L. (2015). Políticas y prácticas en la formación permanente del profesorado en TIC en Cataluña. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 83-96.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.190271>

Políticas y prácticas en la formación permanente del profesorado en TIC en Cataluña

Adriana Ornellas⁽¹⁾, Joan-Anton Sánchez⁽²⁾, Leticia Fraga Colman⁽²⁾, Laura Domingo⁽³⁾

⁽¹⁾ Universitat Oberta de Catalunya

⁽²⁾ Universitat de Barcelona

⁽³⁾ Universitat de Vic

Resumen

En este artículo presentamos los resultados que emergen de una de las dimensiones investigadas en el proyecto "Políticas y prácticas en torno a las TIC en la enseñanza obligatoria: Implicaciones para la innovación y la mejora" (Ministerio de Ciencia e Innovación. SEJ2007-67562). Nos centramos aquí en uno de los factores determinantes del éxito o fracaso de las políticas destinadas a transformar las prácticas educativas a partir de la integración de las TIC: la formación inicial y permanente del profesorado.

Palabras clave

Formación del profesorado; TIC; políticas educativas; prácticas educativas.

Policies and practices in teacher training in ICT in Catalonia

Abstract

In this paper we present some of the results that emerge from the RDT project "Policy and Practice regarding ICT in Education: Implication for Educational Innovation and Improvement" (Ministerio de Educación y Ciencia SEJ2007-67562). We will focus on one of the factors that determine the success or failure of policies that intend to transform

Contacto:

Adriana Ornellas, aornellas@uoc.edu, Rambla del Poblenou 156. 08018 Barcelona. Tel: +34 93 326 3540.

Artículo vinculado al proyecto "Políticas y prácticas en torno a las TIC en la enseñanza obligatoria: Implicaciones para la innovación y la mejora" (Ministerio de Ciencia e Innovación. SEJ2007-67562).

educational practices from the integration of ICT: initial training and professional development of teachers.

Key words

Teacher training; ICT; educational policies; educational practices.

1. La investigación

En los últimos veinte años se han implementado, en el ámbito nacional e internacional, diversos planes y programas dirigidos a integrar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los sistemas educativos. Las razones que se apuntan para justificar el desarrollo de políticas educativas en el ámbito de las TIC pasan, entre otras, por la adecuación del sistema escolar a las características de la sociedad de la información; la preparación de los alumnos ante las nuevas formas culturales digitales; el incremento y mejora de la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje o la innovación de los métodos y materiales didácticos.

No obstante, diversos estudios realizados en el contexto español, desde distintas comunidades autónomas, indican que pese a las diversas políticas institucionales dirigidas a la dotación y el uso de las TIC en los centros educativos, todavía no se ha alcanzado un nivel aceptable de generalización en el uso pedagógico de estas tecnologías por el profesorado de los diferentes niveles educativos (Cabero, 2000; De Pablos, Area, Valverde y Correa, 2009; Fernández y Cebreiro, 2002; Pérez Cota, Vilán y Machado da Costa, 2006; Sanabria, 2004). Muchos docentes utilizan las TIC como herramienta de trabajo para tareas de planificación de la enseñanza (búsqueda de información, preparación de actividades, presentación de la información a los estudiantes, etc.). Sin embargo, no han innovado su metodología y su práctica docente a partir de la adopción de las TIC como medio habitual de enseñanza. En Cataluña la situación no es distinta como se puede comprobar a partir de los estudios de Sigalés, Mominó y Meneses (2007), Law, Pelgrum y Plomp (2008) y Ornellas (2007).

Partiendo de estas premisas, el proyecto “*Políticas y prácticas en torno a las TIC en la enseñanza obligatoria: Implicaciones para la innovación y la mejora*” (Ministerio de Ciencia e Innovación. SEJ2007-67562)¹, se ha propuesto responder a los siguientes interrogantes:

- ¿Por qué a pesar de la existencia de programas específicos de introducción de las TIC en la enseñanza en la mayoría de los países su presencia en los centros suele ser insuficiente, anecdótica o no conlleva una innovación sustancial que signifique una mejora de los procesos y resultados del aprendizaje?
- ¿Qué tendría que cambiar en la política educativa, en los centros de enseñanza y en la formación docente para que profesorado y alumnado pudiera relacionarse de forma crítica, reflexiva y formativa con estas tecnologías y para que el sistema

¹ Además de los autores de esta comunicación, los investigadores que forman parte de la investigación son: Cristina Alonso (coordinadora); Juana María Sancho; Alejandra Bosco; Silvana Casablanco; Karla Alonso; Óscar Moltó, Xavi Giró; Montse Guitert; Teresa Romeu; Jörg Müller y Paulo Padilla.

educativo estuviese preparado para responder a las necesidades y desafíos educativos de la sociedad actual?

La finalidad principal del proyecto ha sido describir, analizar, interpretar y valorar la visión sobre la tecnología y la educación subyacente en las políticas y prácticas relacionadas con las TIC en la escuela, su grado de integración y sinergia con otras iniciativas políticas y su capacidad para impulsar la transformación, la innovación y la mejora de la educación obligatoria.

2. Metodología

La naturaleza compleja y social del problema investigado y los objetivos de la investigación han conllevado a la adopción de una dimensión ontológica y epistemológica de la investigación cercana al construccionismo (Guba y Lincoln, 1994). Esta perspectiva considera que toda la vida social es interpretativa y que todas las prácticas sociales son por definición 'significantes' y, por tanto, organizadas socialmente, conformadas de manera histórica y mediante realizaciones informadas políticamente. En este sentido, hemos adoptado la perspectiva crítica de análisis del discurso como marco metodológico que nos permitiría dar respuestas a los objetivos establecidos. El proyecto investiga, por tanto, el discurso que media en los textos y las acciones que reflejan las políticas institucionales planteadas en la Comunidad Autónoma de Cataluña y destinadas a facilitar la incorporación y uso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación) al sistema escolar en los últimos 20 años.

En la primera fase del proyecto se ha llevado a cabo un análisis de los discursos presentes en los documentos que reflejan las políticas en torno a la implementación de las TIC en los centros escolares de Cataluña. Para ello se han utilizado los métodos propuestos por Gee (1999). La estrategia clave en este proceso es focalizar los temas que emergen de un análisis de contenido inicial para luego ir desarrollando, de forma reflexiva la relación de estos temas con los discursos que fijan en torno a la tecnología, el aprendizaje, el profesorado, los estudiantes, la sociedad de la información y el cambio educativo. Se ha analizado la Legislación que ha regulado las políticas en torno a las TIC a lo largo de los últimos 25 años; las publicaciones institucionales relativas a estas políticas; los documentos que contienen las orientaciones para la aplicación de la normativa vigente sobre la organización y el funcionamiento de los centros educativos públicos de Cataluña; además de las webs institucionales. También se ha realizado un conjunto de entrevistas a dos grupos de personas clave del sistema educativo, quienes tienen responsabilidad en la elaboración y la implementación de las políticas (personal de la administración educativa) y quienes ven su trabajo afectado por ellas (profesorado y equipos directivos).

En la segunda fase se han realizado cuatro estudios de caso en cuatro centros públicos de Cataluña (dos de primaria y dos de secundaria), con el fin de analizar las dimensiones que caracterizan las experiencias reconocidas como innovadoras en el uso educativo de las TIC en los centros escolares. Se ha prestado especial atención a las visiones sobre el conocimiento y el aprendizaje, al papel del alumnado y el profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a la función asignada a las TIC en el currículo, a la formación y la práctica del profesorado, entre otros. La realización de los estudios de caso ha comportado

el análisis de documentos relevantes, entrevistas a informantes clave – que han sido grabadas y transcritas-, para explorar el fenómeno analizado de forma profunda, y la observación de la práctica y la dinámica del centro. Esta aproximación metodológica de carácter etnográfico (Denzin, 1997) es coherente con el planteamiento construccionista de la investigación, pues nos permite generar un conocimiento detallado sobre la dialéctica entre la actuación de los agentes educativos y las estructuras sociales de las que forman parte.

En este texto presentamos algunos de los resultados del proyecto relacionados con la dimensión de la formación del profesorado en el ámbito de las TIC, que emergen del análisis cruzado de las evidencias obtenidas mediante los diferentes métodos e instrumentos de recogida, análisis e interpretación de la información.

3. Resultados

3.1 La formación del profesorado en TIC en el marco del EEES

La formación del profesorado, sea inicial o en ejercicio, se configura cada vez más como un elemento estratégico a la hora de impulsar el cambio educativo y dar respuesta a muchos de los nuevos retos y problemas de la educación contemporánea. El ingente desarrollo de las tecnologías digitales, y la facilidad en la generación, difusión y acceso a la información y el conocimiento, hacen imprescindible definir una serie de nuevas competencias para el ejercicio de la docencia. Éstas implican el uso de artefactos digitales, cuyo dominio comienza con su utilización, como instrumentos para tratar, almacenar y transmitir información; pero sobre todo como medios de enseñanza y aprendizaje, lo que implica también una visión crítica (Sancho, Ornellas, Sánchez, Alonso y Bosco, 2008).

Ante la necesidad de adquirir y desarrollar nuevos conocimientos y habilidades en un mundo digital, según las afirmaciones de los estudios realizados en el contexto español (Santoveña, 2012; Bernabé, 2012; Olivera y Agudo, 2012; Negre, Marín, Pérez, 2013), es fundamental el establecimiento de una estrecha relación entre los programas de formación inicial y permanente del profesorado por dos razones. La primera, para que los futuros educadores en su etapa de formación conozcan la realidad del sistema educativo. La segunda, para que los responsables de los programas de formación permanente prevean las necesidades formativas de los profesionales que se integran al sistema.

Sin embargo, tanto en Cataluña, como en otras Comunidades Autónomas de España, y pese a la reciente reforma del sistema universitario español, sigue perpetuándose el divorcio entre la formación inicial y la permanente del profesorado en competencias profesionales relacionadas con el uso pedagógico de las TIC.

Con el proceso de reforma general de los títulos y planes de estudio de la universidad española de la década de los noventa, los currículos de formación inicial de los educadores pasaron a contemplar una asignatura troncal de formación en el ámbito de las TIC. Hasta las reformas de los títulos universitarios para adaptarse a los requisitos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), esta formación se concretaba en las titulaciones de formación de maestros en la asignatura troncal Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (NTAE), una asignatura de 4,5 créditos, común a todas las especialidades del título de maestro y que los estudiantes cursaban en el primer semestre del primer curso de los estudios.

La ubicación de la asignatura en el primer semestre de los estudios, cuando los estudiantes todavía no han adquirido los conocimientos sobre didáctica necesarios para entender las implicaciones derivadas la introducción de las TIC en el aula, respondía a una concepción instrumentalista, centrada en la tecnología, latente en aquellos momentos y que pretendía introducir a los estudiantes en la cultura informática y capacitarlos como meros usuarios de la tecnología.

El reciente proceso de reforma de la enseñanza universitaria y de diseño e implantación de los nuevos grados impulsados por el EEES, ha dibujado un nuevo mapa en lo referente a la formación inicial del profesorado en el ámbito de las TIC en las nuevas titulaciones de formación de maestros (Olivera y Agudo, 2012). El tema de las competencias en relación a las TIC ha suscitado un importante debate, recogido de forma desigual por las diferentes universidades que tienen una cierta autonomía a la hora de decidir la configuración final de los planes de estudios.

La Red Universitaria de Tecnología Educativa (RUTE²) y la Asociación para el desarrollo de la Tecnología Educativa y las Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación (EDUtec³) han realizado una declaración conjunta en la que destacaban la importancia de garantizar una formación básica en TIC en todos los títulos de formación del profesorado (tanto de Infantil, Primaria como Secundaria). De acuerdo al documento:

“La formación del profesorado en competencias relacionadas con las tecnologías de la información y comunicación en contextos educativos es una necesidad formativa fundamental y relevante del profesorado del siglo XXI. Ante la complejidad de los problemas educativos que implican las TIC la formación del profesorado no debe tener que ver exclusivamente con el manejo de los diferentes desarrollos, sino que debe tender a propiciar un conocimiento que les permita la inserción de estas tecnologías en su práctica escolar.” (RUTE, 2008)

En consecuencia, un modelo de formación integral de los futuros profesores en relación con las TIC debiera abarcar el desarrollo de las siguientes ámbitos de competencias: (a) *Competencias instrumentales informáticas*; (b) *Competencias para el uso didáctico de la tecnología*; (c) *Competencias para la docencia virtual*; (d) *Competencias socioculturales*; (e) *Competencias comunicacionales a través de TIC*.

La nueva ordenación de las enseñanzas universitarias que regulan la planificación de los títulos universitarios de grado de Maestro de Educación Infantil⁴ y de Educación Primaria⁵, así como el Máster de Profesor de Educación Secundaria⁶, establecen objetivos formativos destinados a capacitar a los futuros docentes en el uso educativo de las TIC.

En relación a las titulaciones de Maestro, se incluye como objetivo de la formación inicial de los maestros de la etapa de Educación Infantil: *“conocer las implicaciones educativas de las tecnologías de la información y la comunicación y, en particular, de la televisión en la primera infancia”* y de Maestro de Educación Primaria: *“Conocer y aplicar en las aulas las tecnologías de la información y de la comunicación. Discernir selectivamente la información audiovisual*

² Web de la red: <http://www.rute.edu.es/>

³ Web de la asociación: <http://www.edutec.es/>

⁴ Orden ECI/3854/2007. BOE de 29 de diciembre de 2007, núm. 312.

⁵ Orden ECI/3857/2007. BOE de 29 de diciembre de 2007, núm. 312.

⁶ Orden ECI/3858/2007. BOE de 29 de diciembre de 2007, núm. 312.

que contribuya a los aprendizajes, a la formación cívica y a la riqueza cultural”. Por otra parte en las directrices para la formación del profesorado de Educación Secundaria se establece como objetivo general el que estos futuros profesores sean capaces de “Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada” (Ornellas y Sánchez, 2008).

Estos objetivos no se concretan en ningún módulo específico en TIC sino en competencias que se han de abordar en los diferentes módulos. Esta opción puede ayudar a los estudiantes a tener una visión más transversal de éstas, pero si no se concreta en los descriptores de las diferentes asignaturas que han de diseñar las diferentes universidades, puede comportar una menor competencia de los futuros graduados en este ámbito.

Por otro lado los objetivos y competencias que aparecen en la orden ministerial, parten de una visión básicamente instrumental de las TIC, desaprovechando el potencial que pueden tener éstas como facilitadores de procesos de innovación educativa. En este sentido se echan de menos vinculaciones de las TIC con el trabajo colaborativo y la construcción del conocimiento. Al tiempo que se desconoce la influencia del aprendizaje colaborativo a través de las TIC desde la gestión y dirección de los centros y cómo ello puede repercutir favorablemente en la formación del profesorado (González, Recamán y González, 2013). En otro orden sorprende la ausencia de competencias relacionadas con las TIC en los ámbitos disciplinares de la didáctica de la lengua, y que éstas se circunscriban únicamente al ámbito oral y escrito, cuando las necesidades formativas en nuestra sociedad hacen imprescindible la competencia en los nuevos alfabetismos (Sancho, 2006).

Si esto es así para los profesionales de la Educación Infantil y Primaria que cuentan con un sistema de formación inicial, cuando nos acercamos a la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria, la formación pedagógica en el ámbito de las TIC sigue destacando por su ausencia en el proceso de sustitución del antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP) por el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria.

En una entrevista colectiva realizada en el año 2008, en el marco del proyecto de investigación a los miembros de la Dirección General de Innovación (DGI) del Departamento de Educación de Catalunya, el subdirector general de Desarrollo y Formación Personal Docente (SGDP) resaltaba la problemática de la deficitaria formación inicial del profesorado en el ámbito de las TIC:

“... hay alumnos nativos digitales que han nacido con esta generación en la cual utilizan las tecnologías como usuarios y que al estudiar Magisterio no incorporan todos estos conocimientos [...] cuando llegan a su formación de Magisterio o del CAP no acaban de integrar esto y acaban siendo unos inmigrantes digitales como profesor [...] o sea, algo pasa, probablemente tiene mucho que ver con esto, de qué manera se gestiona el conocimiento, se gestiona el aprendizaje, los entornos en red, lo que es hacer pedagogía y el hacer didáctica, quiero decir como lo repiensen desde una perspectiva de las tecnologías del aprendizaje y el conocimiento...” [Subdirector general del SGDP]

La necesidad de una adecuada formación inicial del profesorado en competencias vinculadas a los nuevos medios y lenguajes de la sociedad digital ha sido puesta de manifiesto en diferentes estudios e informes internacionales. Referencias fundamentales

son el informe EURYDICE (2002) que ofrece propuestas de mejora en la formación inicial del profesorado para responder a las nuevas demandas de la sociedad contemporánea o las directrices de la UNESCO sobre competencias en TIC para docentes (UNESCO, 2008). Pese a ello, la realidad de las prácticas en la formación inicial del profesorado en muchas instituciones universitarias sigue esquivando las recomendaciones de los expertos y de la propia legislación educativa.

3.2 Un recorrido histórico por las políticas de formación permanente del profesorado en TIC en Cataluña

La historia de la formación del profesorado en TIC en Cataluña está vinculada a la propia evolución de las políticas de integración de las tecnologías en el campo de la educación en esta comunidad autónoma. En este sentido, podemos distinguir tres grandes y marcadas etapas que coinciden con períodos de diez años.

La década de los 80 a los 90, es una primera fase en la que empiezan las experiencias piloto en los centros. En el año 1983 se inicia una serie de actividades en el campo de la informática en la enseñanza no universitaria, a modo de programas experimentales. Entre ellas se pueden citar la Experiencia Piloto de Informática Básica (EPIB) en el ámbito de la Formación Profesional y el Bachillerato y, en el ámbito de la enseñanza primaria, la experiencia de Enseñanza Asistida por Ordenador (EAO) dirigida al aprendizaje de las matemáticas y el Plan Experimental de Introducción al Lenguaje LOGO.

Todas estas experiencias suscitaron la necesidad de dotar de un carácter institucional las diversas iniciativas existentes en la aplicación educativa de las tecnologías informáticas. Como consecuencia, el Departamento de Educación del Gobierno de Cataluña creó en 1986 el Programa de Informática Educativa (PIE), que asumió la coordinación de las experiencias existentes e inició las actuaciones generalizadas especialmente en la Enseñanza Secundaria (PNTIC, 1991).

Con la creación del PIE tienen inicio también las acciones generalizadas de formación permanente del profesorado en el ámbito de las TIC impulsadas por la Administración educativa de Cataluña. Esta formación se ha llevado a cabo a lo largo de las últimas décadas bajo las directrices que han marcado los consecutivos “Planes de Formación Permanente del profesorado”. La formación del profesorado en este período, es entendida como un proceso de cualificación técnica del profesorado necesario para facilitar la generalización del uso de las TIC en las escuelas. Desde esta perspectiva se presupone que con el conocimiento instrumental de las herramientas tecnológicas se producirá de manera automática un uso pedagógico de estos recursos por parte de los docentes. Con respecto a la perspectiva conceptual de formación permanente, predomina una visión técnica sobre la enseñanza y la función del profesorado centrada en modelos de formación de entrenamiento que pretenden formar a los docentes como usuarios eficaces de las TIC, visión que es presente en otras comunidades autónomas (Fernández, Rodríguez y Vidal, 2007). En este sentido, los cursos centrados en el conocimiento de los aspectos técnicos son la modalidad de formación más extendida (Ornellas, 2007).

La segunda década, de los 90 al año 2000 tiene como punto de inflexión la aprobación de la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) que introduce como uno de sus

principios básicos la educación permanente con el fin de favorecer la calidad de la enseñanza. También es un hito la aparición de Internet. Como afirmaba el Responsable del Servicio de Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (STAC) del Departamento de Educación de Cataluña en entrevista realizada en el año 2008:

“entonces nos concentramos todos en al aprendizaje constructivista, explicar, vender la reforma, etc. y se abre una pequeña ventana en el 92, cuando se aprueban los decretos del currículo, para empezar ya una serie de aportaciones, para que en las distintas áreas del currículo se fueran introduciendo las tecnologías. [...] luego aquí en medio nace Internet, pero creo que la palabra que marca esta segunda oleada es la palabra de integración, de integración curricular, o se había que sembrar el currículo con elementos de tecnología. En la anterior década sobre todo nos concentrábamos en aprender o enseñar sobre tecnología [...], y aquí (la segunda década) se trataba más bien de aprender de la tecnología[...].” [Responsable del STAC]

El análisis de los objetivos y concreciones prácticas de la formación del profesorado en TIC en este período demuestra que sigue latente una forma de entender la integración curricular de las TIC como elemento de cambio e innovación educativa que se acerca a una perspectiva tecnológica sobre y para la innovación educativa (Ornellas, 2007). Desde esta perspectiva, los artefactos tecnológicos son el eje nuclear de las transformaciones y reformas educativas, casi un talismán con la propiedad de impulsar la renovación pedagógica en el conjunto del sistema educativo. Una perspectiva que conecta con una forma de entender las TIC como un instrumento en sí, que mejora automáticamente cualquier proceso en el que participen. Por otra parte, pese al énfasis “constructivista” de la reforma, la integración de las TIC en los currículos y la formación del profesorado sigue basándose en los usos reproductores de los medios, es decir “aprender de la tecnología”.

Entre los años 2000 y 2010, empieza una nueva etapa en la historia de las políticas educativas en TIC en Catalunya. A lo largo de esta década el Departamento de Educación pasa por tres procesos de reestructuración interna. La primera, sufrida en el año 2000⁷, concede un papel relevante a las TIC mediante la creación de la Subdirección General de Tecnologías de la Información (SGTI), adscrita a la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa, que pasa a englobar el antiguo PIE y el Programa de Medios Audiovisuales, que ahora dejan de ser "programas" y pasan a constituirse en el "Servicio de Informática Educativa y Académica" y "Servicio de Medios Audiovisuales".

En el año 2005, y coincidiendo con la aprobación de la LOE, el Departamento de Educación pasa por una nueva reestructuración y crea el Área TIC para aglutinar la globalidad de todos los sistemas de información, tanto de gestión, como de los empleados para la actividad docente. De esta forma se redefine el SGTI, que pierde su status de "Subdirección General" y se incorpora al Área TIC que pasa a ocuparse de la informática educativa en coordinación con la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa.

Pero es el decreto de reestructuración del Departamento aprobado a finales del año 2007⁸, el que supone un cambio radical en la concepción y el discurso de la administración educativa en torno a las TIC. Con la creación del STAC el discurso de la administración

⁷ Decreto 320/2000. DOGC de 10 de octubre de 2000, núm. 3242

⁸ Decreto 269/2007. DOGC de 13 de diciembre de 2007, núm. 5026

situaba en igualdad de condiciones los aspectos técnicos y pedagógicos asociados al discurso TIC. Un gran eje del cambio en la descripción de la nueva política de formación tiene que ver con el binomio TIC-TAC⁹, haciendo una clara apuesta por éstas últimas:

“... yo insistí mucho en separar todo lo que es equipamientos, lo que es el software, lo que es la educación, los ordenadores en los centros, lo que es en fin toda la parte esta más de máquina de hierro si quieres, lo que debe ser el uso didáctico, el uso metodológico, digamos de estas tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento. (...) nos pondremos en estos aspectos más didácticos o más relacionados con la metodología, con la innovación, con la enseñanza y con el aprendizaje.” [Director General de la DGI].

En la entrevista que realizamos a los nuevos responsables de la DGI del Departamento de Educación en el año 2008, se percibe una clara intencionalidad de marcar distancias con el discurso que durante más de veinte años ha prevalecido en el Departamento de Educación. En palabras del subdirector general del SGDP:

“Una de las cosas que es evidente es que en veinte años de TIC’s en la educación, y además el informe PIC en Cataluña lo dice claramente, los alumnos y el profesorado son los usuarios más cualificados de las TIC, pero no en los ámbitos de la enseñanza y el aprendizaje, que es una cosa muy curiosa. Algo no funciona y algo se debe hacer para cambiar el modelo pedagógico del aula, porque está claro que con este modelo pedagógico que tenemos de la pizarra, los niños y las niñas mirándola, centrado en el profesor... las TIC aquí continúan siendo [...] una manera de escribir aquello que se hacía en papel haciéndolo a través del teclado, pero quiero decir que no es integrar, no se ha integrado esto se ha añadido, es un añadido.” [Subdirector general del SGDP].

Centrándonos en la formación permanente del profesorado, los responsables de la nueva Administración presentan una nueva concepción de la formación, diferenciándola claramente de la llevada a cabo hasta el momento que califican de conductista, con materiales empaquetados, centralizada y napoleónica.

“[...] mientras la Subdirección General de Formación iba haciendo la formación presencial, el área TIC o la antigua Subdirección General de Tecnologías de la Información hacía su formación, llegó a un punto que [...] mientras nosotros teníamos un paradigma socio-constructivista, los otras estaban en el más puro conductismo [...] nosotros hemos visto como la formación no puede ser entendida de esta manera, la formación es un otra cosa, debemos partir de las necesidades del profesorado, debemos ver en qué punto se encuentran y ver como los ayudamos.” [Director General de Innovación]

El plan de formación permanente del profesorado 2005-2010, marca un punto de inflexión en lo que se refiere al protagonismo dado a las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, poniendo el énfasis en las posibilidades educativas que ofrecen las TIC contextualizadas en distintas formas de entender el currículum y en diferentes modelos pedagógicos. El documento que regula el plan contiene orientaciones para una formación del profesorado en TIC desde un modelo de desarrollo y mejora que contribuya a los

⁹ Tecnologías de la información y la comunicación versus Tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.

procesos de cambio e innovación pedagógica a través de nuevas metodologías centradas en el alumnado, en la resolución de problemas, en el aprendizaje colaborativo y en la atención a la diversidad.

Tres son los ejes del cambio que introduce el plan. En primer lugar los planteamientos pedagógicos que sustentan los objetivos estratégicos de las acciones de formación, en segundo las nuevas prioridades formativas que se concretan en nuevos bloques en que se agrupan los cursos. Y finalmente los cambios por lo que respecta a las modalidades formativas. Los objetivos estratégicos del nuevo plan de formación, incorporan nuevas y esperanzadoras visiones de la educación, prácticamente inexistentes hasta el momento, vinculando currículo e innovación, situando al alumno como centro del aprendizaje, planteando utilizar las TIC de manera colaborativa, relacionando las ventajas del trabajo en red con la resolución de los problemas de la educación actual.

Teniendo en cuenta que, como afirmaba el director general de la DGI del Departamento de Educación, *“la política se basa en este discurso, se fundamenta en estas nociones, en estos marcos conceptuales pero las prácticas tienen su ritmo de evolución que es otro”*, en el apartado siguiente analizaremos como estas políticas resuenan en las prácticas. Para ello, presentamos los resultados que emergen de los cuatro estudios de caso realizados en centros de educativos de Cataluña, respecto a la dimensión de la preparación y la formación del profesorado para la integración curricular de las TIC.

3.3. Ecos en las prácticas educativas

Como ya mencionamos anteriormente, en la segunda fase de la investigación se han realizado cuatro estudios de caso en centros públicos de Cataluña (dos de primaria y dos de secundaria), con el fin de elucidar el impacto en los centros escolares de las políticas de integración y uso de las TIC llevadas a cabo por la administración educativa en las últimas décadas. La realización de los estudios de caso ha comportado el análisis de documentos relevantes de los centros, entrevistas a informantes clave, entrevistas a estudiantes, así como la observación de la práctica y la dinámica del centro para explorar en profundidad el fenómeno analizado. Relataremos aquí algunos de los principales resultados encontrados relacionados con las prácticas, la formación y el desarrollo profesional del profesorado que son comunes a la realidad de estos centros.

La primera evidencia que emerge del análisis cruzado de los cuatro casos es que, pese a los diversos programas y políticas de integración de las TIC en los centros educativos y de las acciones de formación del profesorado llevadas a cabo por la administración educativa a lo largo de estas tres décadas, todavía no se ha alcanzado un nivel aceptable de generalización en el uso pedagógico de las TIC por el profesorado de los diferentes niveles educativos. Aunque muchos docentes utilizan las TIC como herramienta de trabajo para tareas de planificación de la enseñanza (búsqueda de información, preparación de apuntes o actividades, presentación de la información a los alumnos, etc), aún no han innovado su metodología y su práctica docente a partir de la adopción de las TIC como medio habitual de enseñanza (Sancho, 2008).

Gran parte de los docentes siguen considerando las TIC como *nuevas tecnologías*. En parte tienen razón, dado que estos medios siguen sin utilizarse de forma cotidiana en las prácticas de enseñanza pese a su presencia en los centros. No se han vuelto todavía *“invisibles”* como el libro de texto, la pizarra, el lápiz o el papel (Gros, 2000).

En las entrevistas realizadas con los docentes de los centros de secundaria muchos manifestaban hacer un uso puntual de los recursos TIC del centro, sobre todo como forma de mostrar información al estudiante. Entre los principales obstáculos que dificultan un uso más extendido de las TIC en las clases suelen apuntar la falta de material adaptado a la asignatura que imparten, la falta de infraestructura adecuada en el instituto, la falta de formación para la utilización y la producción propia de materiales educativos.

En general, hemos encontrado en los centros un profesorado que todavía posee un dominio técnico muy básico de las TIC, pero también de las metodologías didácticas para trabajar en los nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje.

“Yo, por ejemplo, la única formación que tengo respecto al tema, es la que hice en la universidad, que nos enseñaban a utilizar el PowerPoint para poder hacer presentaciones en clase. Básicamente yo he sido autodidacta, me ha interesado trabajar desde mi casa el tema de imágenes, me ha gustado trabajar mucho con el PowerPoint, trabajar con Word, pues bueno, voy descubriendo cosas” [Maestro centro JI]

Desde los centros de primaria suelen existir muchas peticiones de ayuda, de asesoría, solicitudes de más y mejores cursos de formación en el uso de las TIC que posibiliten la generación de nuevas destrezas técnicas y didácticas. Formación, que, no sólo implique plantearse la utilización de los ordenadores en las clases, sino entender cómo un docente puede llegar a apropiarse e integrar esta amplia gama de recursos tecnológicos en el currículum escolar para facilitar el aprendizaje activo; o ayudarles a pensar dónde y cómo localizar los recursos que necesitan y gestionarlos. Paralelamente, también se critica la planificación de la formación por parte de la Administración educativa: "No siempre podemos acceder a los cursos que pedimos porque están llenos". [Maestro centro CG].

La no detección de las necesidades de formación y la inadecuación de las actividades de formación promovidas por el Departamento de Educación a las necesidades de los centros lleva a los propios centros muchas veces a compensar esta carencia a través de la organización de cursos internos. Algunos equipos directivos apuestan por una formación basada en el asesoramiento y la formación en el propio centro de trabajo, relacionada con el desarrollo de proyectos, como forma de fomentar la participación activa del profesorado en su propia formación y la aplicabilidad de lo aprendido en su práctica docente.

La meritocracia en la que se basa el sistema de promoción del profesorado incentiva, por otro lado, la formación como obtención de un título:

“Las políticas oficiales no han dado apoyo a estas cosas, como ejemplo podemos citar los cursos de diseño de páginas web, te dan el título, y te vas a casa, y con eso tienes tantos puntos [...]. La gente aprende cosas rarísimas que no tienen nada que ver con la experiencia didáctica [...] y como la gente necesita los puntos para los sexenios [...] pero sin perspectiva de aplicarlo, ni control de que se aplica [...]. Debería haber algún mecanismo para demostrar lo que has aprendido y que lo aplicas de alguna manera [...] Teóricamente el profesorado del país está formado, pero... este año se han reciclado no sé cuántos millones de profesores en nuevas tecnologías, pero...” [Director del Instituto SE]

Conclusiones

Los resultados de la investigación demuestran que el discurso y la voluntad política de transformación de las prácticas educativas vinculadas a la introducción de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje resuenan todavía de manera muy tímida en la realidad de los centros educativos.

La desconexión entre los sistemas de formación inicial y permanente del profesorado en el ámbito de las TIC en Cataluña, así como la perspectiva tecnicista e instrumental que ha dominado esta formación contribuyen, en parte, a explicar la dificultad para alcanzar el primer objetivo del Programa de Informática Educativa, estipulado hace más de veinte años, y que consistía en “contribuir a la mejora del proceso de aprendizaje y favorecer el desarrollo de la capacidad de plantear y resolver problemas, la intuición y la creatividad”.

El último plan de formación permanente marca un punto de inflexión en lo que se refiere al protagonismo dado a las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, poniendo el énfasis en las posibilidades educativas que ofrecen estas tecnologías contextualizadas en distintas formas de entender el currículum y en diferentes modelos pedagógicos. Aunque no podemos predecir el futuro con precisión, consideramos que las nuevas directrices abren un nuevo camino esperanzador para que en la próxima década se pueda abordar la formación de los docentes en el ámbito de las TIC desde un complejo conjunto de factores sociales, culturales, pedagógicos, éticos, curriculares y organizativos que contribuyan a la emancipación del profesorado y a la transformación de las prácticas educativas.

Referencias

- Bernabé, M. (2012). Análisis de las necesidades de la formación docente para contextos pluriculturales. *Revista Interuniversitària de Formació del Profesorado*, 15(4), 79-88. Recuperado desde <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217026243002>
- Cabero, J. (2000). *Usos de los medios audiovisuales, informáticos y NNTT en los centros andaluces*. Sevilla: Kronos.
- De Pablos, J., Area, M., Valverde, J., y Correa, J.M. (2009). Autonomic educational policies and the integration of ICT in school centers. En A. Méndez-Vilas, A. Solano Martín, J.A. Mesa González y J. Mesa González (Eds.), *Research, Reflections and Innovations in Integrating ICT in Education* (p. 1275-1279). Badajoz: Formatex.
- Denzin, N. (1997). *Etnografía de la Interpretación: Prácticas Etnográficas para el siglo 21*. Newbury Park, CA: Sage.
- Eurydice (2002). *Formación inicial y transición a la vida laboral*. Madrid: CIDE.
- Fernández, M.D. Rodríguez. J., y Vidal, M.P. (2007). TIC y desarrollo profesional del profesorado. El caso de un centro de primaria. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21, 85-110.
- Fernández, C., y Cebreiro, B. (2002). La integración de los medios y nuevas tecnologías en los centros y prácticas docentes. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 20, 33-42.
- Gee, J.P. (1999). *An introduction to discourse analysis: theory and method*. New York. Routledge.

- González, L.M., Recamán, A., y González, C. (2013). La dimensión colaborativa con TIC en la dirección de centros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(1), 147-162. doi: 10.6018/reifop.16.1.179501
- Gros, B. (2000). *El ordenador invisible*. Barcelona: Gedisa.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications. California, 105-117.
- Law, N., Pelgrum, W.J., y Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: findings from the IEA SITES 2006 study*. Hong Kong: CERC-Springer.
- Negre, F., Marín, V.I., y Pérez, A. (2013). Estrategias para la adquisición de la competencia informacional en la formación inicial de profesorado de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (2), 1-12. doi: 10.6018/reifop.16.2.180751
- Oliveras, M.L., y Agudo, N. (2012). Evaluación de un modelo de formación inicial de profesores para su adaptación al EEES. Incidencia del Portafolio. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 89-99. Recuperado desde <http://revistas.um.es/reifop/article/view/174841>
- Ornellas, A. (2007). *La formación permanente del profesorado de secundaria en tecnologías de la información y la comunicación: el caso de Cataluña* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Barcelona.
- Ornellas, A., y Sánchez, J.A. (2008). La formación del profesorado en Tecnologías de la Información y la Comunicación en Cataluña. *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 55, 49-62.
- Pérez, M., Vilán L., y Machado, J.P. (2006). Integración de las TIC en el sistema educativo de Galicia: respuesta de los docentes. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5(2), 177-189.
- PNTIC (1991). *Las nuevas tecnologías de la información en la educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- RUTE (2008). *La formación para el desarrollo de las competencias de los futuros profesores en el uso pedagógico de las TIC*. Recuperado desde http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~escuelatic20/msec/didactica/Declaracion_RUTE2008.pdf.
- Sanabria, A. (2004). *La formación permanente del profesorado para la integración de las tecnologías de la información y la comunicación en la Comunidad Autónoma de Canarias* (Tesis doctoral no publicada). Universidad de la Laguna, Tenerife.
- Sancho, J.M. (2006). Formar lectores y autores en un mundo visual. *Cuadernos de Pedagogía*, 363, 52-57.
- Sancho, J. M. (2008). De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal. *Investigación en la escuela*, 64, 19-29.

Sancho, J.M., Ornellas, A., Sánchez, J.A., Alonso, C. y Bosco, A. (2008). La formación del profesorado en el uso educativo de las TIC: una aproximación desde la política educativa. *Praxis Educativa*, 12, 22-28.

Santoveña, S. (2012). La formación permanente del profesorado en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(4), 69-77. Recuperado desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4614623>

Sigalés, C.; Mominó, J. M. y Meneses, J. (2007). *L'escola a la Societat Xarxa: Internet a l'educació Primària i Secundària*. Informe final de recerca. Universitat Oberta de Catalunya. Recuperado desde http://www.uoc.edu/in3/pic/cat/escola_xarxa/informe.html.

UNESCO (2008). *ICT competency standards for teachers*. Recuperado desde <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>.

Autores:

Adriana Ornellas

Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona. Profesora de los estudios de Informática Multimedia y Telecomunicación de la UOC. Profesora asociada del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona. Miembro del grupo de investigación consolidado Esbrina (Subjectivitats i Entorns Educatius Contemporanis) y del grupo de innovación docente Indaga't de la Universidad de Barcelona. Investigadora vinculada al e-Learn Center de la UOC. Líneas de investigación: Entornos y tecnologías emergentes para el aprendizaje en la sociedad contemporánea; formación inicial y desarrollo profesional docente en TIC; múltiples alfabetismos y sistemas de inclusión en la sociedad de la información; enseñanza y aprendizaje colaborativos en entornos virtuales.

Joan-Anton Sánchez

Doctor en Pedagogía. Profesor del departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Miembro del grupo de investigación consolidado Esbrina, subjetividades y entornos educativos contemporáneos. Miembro de Indaga't, grupo de innovación docente consolidado para favorecer la indagación. Líneas de investigación: Innovación docente en la universidad, entornos virtuales de aprendizaje, tecnologías digitales en la educación.

Leticia Fraga Colman

Profesora Asociada del departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona. Integrante del grupo de investigación consolidado Esbrina, subjetividades y entornos educativos contemporáneos. Líneas de investigación: subjetividades emergentes y múltiples alfabetizaciones; jóvenes y aprendizaje; narrativas visuales y convergencia digital.

Laura Domingo

Maestra, psicopedagoga, Máster europeo en “Recerca en Didàctica, Formació i Avaluació Educativa” por la Universitat de Barcelona (UB) y Doctora en Pedagogía por la Universidad de Vic (Uvic). Profesora e investigadora contratada per la UVic. Miembro del Grupo de Investigación Consolidado GREUV de la Uvic (2014 SGR 1291). Líneas de investigación: educación inclusiva, escuela rural, didáctica multigrado, TIC e identidad docente.

<http://revistas.um.es/reifop>
<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>

Fecha de recepción: 27 de mayo de 2014
Fecha de revisión: 30 de septiembre de 2014
Fecha de aceptación: 12 de abril de 2015

Gomilla, M.A. & Pascual, B. (2015). La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 99-112.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.199321>

La participación de las familias en el sistema educativo: la percepción del profesorado en formación

Ma.Antònia Gomila Grau, Belén Pascual Barrio

Universitat de les Illes Balears

Resumen

Más allá del discurso sobre la necesaria y beneficiosa participación e implicación de las familias en la formación escolar de los hijos, sigue habiendo todavía poca reflexión en torno a las barreras institucionales con las que se encuentran los docentes a la hora de gestionar esta relación. El periodo de formación de los docentes representa un primer ámbito de construcción de una imagen y unas representaciones sobre las familias que pueden determinar los modelos relacionales que se establezcan con posterioridad en la experiencia profesional. En el artículo se analiza la consideración que el profesorado en formación tiene con respecto al papel que le corresponde a la familia en el centro educativo, a su percepción en relación a la implicación de las familias y, consecuentemente, entender cómo funciona el proceso de construcción de las imágenes, representaciones y actitudes del profesorado hacia la familia.

Palabras clave

Participación, familias, profesorado en formación, formación, relación familia y escuela, actitudes

The involvement of families in the educational system: the perception of pre-service teachers

Contacto:

Maria Antonia Gomila Grau, ma.gomila@uib.es. Crtra. Valldemossa, km. 7,5. Edificio Guillem Cifre de Colonya. Campus Universitario Universitat de les Illes Balears, 07122, Palma.

Abstract

Beyond the discourse on the necessity and benefits of the participation and involvement of families in the schooling of children, there is still little concern about the institutional barriers teachers have to face in their relationship with the families. The training period of the teachers is a first step in the construction of an image and a representation of the families that will determine the relational model to set up during their professional experience. The paper analyses the ideas and perceptions of pre-service teachers towards family involvement at school and family-school relationship. The study aims to understand the configuration process of images, social representation and attitudes of teachers towards families.

Key words

Participation, families, pre-service teacher, training, family-school relationship, attitudes

Introducción

La calidad de la relación entre la familia y la escuela sigue considerándose como uno de los aspectos que en mayor medida influye sobre los comportamientos y actitudes del alumnado hacia el aprendizaje así como sobre la implicación de las familias (Deslandes, 2010). La participación de las familias es mayor cuando el clima del centro educativo facilita su entrada y les hace sentir parte del proyecto educativo, respetados y escuchados; las estrategias educativas y el clima escolar influyen en el grado de implicación de las familias.

Mientras tanto, la realidad educativa actual muestra dificultades para hacer efectiva la participación de las familias en los centros. El sistema educativo tiene dificultades para adaptarse a las nuevas necesidades de las familias en un contexto que favorece cambios y un aumento de la diversidad de las mismas (Feito, 2012). Atendiendo a las aportaciones de Collet y Tort (2012), no podemos olvidar que las relaciones entre la escuela y la familia están influenciadas en buena medida por la procedencia social de las últimas. Para algunas familias la escuela es un escenario de continuidad de su propio lenguaje, tipo de autoridad, etc.; mientras tanto, para otras la escuela es un escenario de dificultades.

Monceau (2012) se refiere a la distancia escuela-familia centrandose su atención en las diferentes expectativas de ambas agencias. Dubet (2010) y Garreta (2008a y 2008b) se refieren a la tensión y conflicto en una relación que más bien tiende a la confrontación que no a la colaboración, aun compartiendo el objetivo común: el éxito académico del alumnado.

Los canales de comunicación entre la familia y la escuela siguen reproduciendo los esquemas de la sociedad tradicional en los que la familia y escuela mantenían una relación de desigualdad (y hasta cierto punto subordinación) en relación al conocimiento y ocupaban ámbitos separados de la educación de los niños y jóvenes. Sin embargo, la familia ya no acepta con facilidad una posición de subordinación deferente frente al profesorado, generando así relaciones de competencia entre unos y otros (Fernández Enguita, 2007).

Los reproches a la falta de interés de los padres sigue siendo una constante en el discurso de muchos profesores, hasta el punto de ser asumido por las mismas familias, pero todavía hay poco planteamiento sobre, por ejemplo, el funcionamiento de los canales de

comunicación, la adecuación de estos, o cómo se lleva a cabo realmente esta comunicación.

No podemos olvidar que la participación de las familias en la escuela no puede limitarse a compensar aspectos académicos que no se han trabajado en clase. Esta debe ir más allá y permitirles la participación en la vida de la escuela y en la toma de decisiones importantes para la consecución de los objetivos comunes (Ballesteros et al., 2014, 104). De hecho, la escuela puede establecer relación con las familias a partir de varios modelos: como meros provisos de recursos, como responsables de ciertas áreas de gestión diferenciadas (extraescolares, comedores...) o a partir de un modelo de “escuela de padres” en la que los profesores “enseñan” a las familias como deben educar a sus hijos. Este último modelo de relación en ocasiones puede traducirse en lenguaje poco comprensible para las familias o en reproches de los profesionales (como detentores del conocimiento “correcto”) a las familias (sin “capacidades educativas”).

Las competencias relacionales y profesionales de los docentes y su capacidad para aplicarlas en contextos reales (de la escuela) es también un tema que entra dentro del discurso sobre la relación y comunicación entre la familia y la escuela. Es aquí precisamente donde la formación inicial del profesorado se plantea como elemento clave para adecuar un sistema educativo a las necesidades reales de la educación actual.

A partir de lo expuesto, nuestro trabajo plantea analizar la consideración que el profesorado en formación tiene con respecto al papel que le corresponde a la familia en el centro educativo, a su percepción en relación a la implicación de las familias y, consecuentemente, entender cómo funciona el proceso de construcción de las imágenes, representaciones y actitudes del profesorado hacia la familia. Se plantean dos aproximaciones a esa realidad: la primera a partir de los datos proporcionados mediante un cuestionario de opinión; la segunda a partir del análisis de su experiencia de prácticas, utilizando la técnica del grupo de discusión. Ambos instrumentos fueron aplicados en el último curso de sus estudios.

La construcción de la identidad docente y las percepciones del profesorado en formación

El análisis de las percepciones y actitudes del profesorado de primaria sobre las familias y su relación con ellas en el ámbito escolar parten del planteamiento de la hipótesis de que las representaciones sociales mayoritarias (construidas desde la propia experiencia como alumno hasta la formación académica y posteriormente la experiencia docente) sobre el otro y la relación entre escuela-familias determinan las expectativas del docente respecto dicha relación y generan las actitudes y comportamientos que establecerá en su práctica docente.

Se aplicarían las teorías del etiquetaje y de la “profecía que se cumple a sí misma” de Goody, Brophy (1973). De hecho, Ballester (2010, 271) apunta precisamente que la formación de representaciones sociales de los otros (del profesorado sobre los padres y madres y de éstos sobre el profesorado influyen en la conducta, la orientan en un sentido determinado y favorecen la formación de prejuicios difíciles de modificar. Según el autor, las representaciones sobre el otro pueden ser medidas a través de las expectativas sobre el propio colectivo y el del otro.

A lo largo del proceso de construcción de su identidad como docente se pueden transformar actitudes y formas de afrontar la relación inicialmente aprehendidas, pero se precisan elementos que incentiven dicha transformación. El proceso de construcción de la identidad, a partir de la estructuración de la experiencia (Rivas, Leite y Cortés, 2011, 165) y la formación como docente constituye un elemento clave en la formación de representaciones e imágenes de la relación con las familias. La actitud del profesorado hacia las familias está pues muy vinculada a los modelos relacionales entre el centro y las familias que se han ido observado y experimentado a lo largo de la trayectoria laboral. La formación académica recibida y los periodos de prácticas representan una primera toma de contacto con la escuela como institución y con el profesorado en situación de ficticia igualdad. El profesor en prácticas se construye una primera imagen de lo que va a ser su trayectoria futura, y con los modelos y pautas relacionales que debería seguir. Obviamente, el profesorado en formación tendrá suficiente capacidad crítica para rechazar o adoptar estos patrones, pero esta capacidad le vendrá dada en gran medida por la información que haya recibido durante la formación académica.

Un segundo elemento clave en este proceso es la formación académica del profesorado. La mayor o menor presencia de contenidos relacionados con la familia y su consideración contribuye a formar al menos una imagen inicial de ésta que afecta (más o menos en función de su tratamiento posterior durante la experiencia como docente) a las actitudes (y prejuicios, disposición, etc.) con las que los alumnos iniciarán su carrera docente. Se plantea aquí una doble hipótesis. Por una parte, si bien el discurso pedagógico actual se dirige hacia el trabajo colaborativo y la inclusión de la comunidad educativa en todos los ámbitos de gestión y organización del trabajo escolar, el profesorado en formación (de educación primaria) no recibe suficientes instrumentos ni teóricos ni metodológicos que le permitan establecer de forma clara modelos relacionales diferentes de los actuales en la práctica de la escuela. Por otra parte, la invisibilidad de la familia en el ámbito escolar y una visión negativa (desde la intervención en situaciones conflictivas) genera actitudes negativas que influyen en la representación del otro y de la manera y ámbitos en los que puede/debe relacionarse.

El tercer elemento determinante en la creación de la identidad docente es el discurso social dominante, expresado no sólo en los medios y opinión pública sino especialmente en la etapa de realización de las prácticas. La concepción de los diferentes roles de los agentes educativos y del papel del docente y su relación con las familias está marcado por la repetición de ciertos tópicos que tienen bastante eco tanto en los medios como en el discurso político y social: la delegación de las familias de su función educativa a la escuela, el descontento y desánimo del profesorado por la escasa colaboración, la falta de reconocimiento de la autoridad del profesor por parte de las familias y de la administración y la consiguiente crisis de legitimidad del profesor.

El conocimiento sobre las familias en la formación académica del profesorado

Es muy difícil determinar únicamente a través del análisis de los planes de estudio y programas de las asignaturas el nivel de conocimiento que tienen los docentes en formación sobre el tema de las familias y cómo relacionarse con ellas. Los programas de las

asignaturas cambian a lo largo de los años y en función del profesor. De ésta manera, promociones con un determinado profesorado pueden haber tratado de formas muy diferentes los contenidos de un (teóricamente) mismo currículum ya que la decisión de incluir contenidos o incluso referencias al papel de la familia es potestad del profesor que imparte la asignatura. Sin embargo un análisis comparativo de los planes y programas de estudio de primaria de un curso escolar nos permite observar algunos elementos remarcables entre la visión que reciben los docentes sobre las familias.

La formación inicial del profesorado de primaria de la UIB incluye pocos contenidos en los que se dé una visión positiva sobre las familias. Existe una fuerte tendencia a considerar la familia desde perspectivas de riesgo-vulnerabilidad social, o visiones que tienden a resaltar los aspectos negativos de su intervención en los procesos de socialización infravalorar o ignorar las capacidades de éstas para ofrecer un entorno educativo apropiado (al resaltar, por ejemplo, las dificultades que las transformaciones familiares han generado en el ejercicio de las funciones educativas en las familias) o bien el papel (negativo/negligente) de éstas en el control de otros agentes de socialización (medios de comunicación).

Sin hacer un análisis longitudinal profundo de los programas, analizando simplemente los planes de estudio de los últimos cursos y los programas de algunas asignaturas que son susceptibles de incluir la temática, observamos que los estudios de profesorado de primaria están muy orientados a la adquisición de competencias sobre didáctica y en general reciben muy pocos contenidos específicos en los que la familia tenga un lugar relevante o en los que la familia sea considerada un miembro de la comunidad educativa en situación de igualdad. Los contenidos se centran en la adquisición de competencias para el manejo del aula y en la organización del centro como espacio educativo. Estas dos constataciones inducen a pensar en una invisibilidad de las familias como agente primordial en la educación de los niños y en una consideración del alumno de forma aislada de su entorno social concreto.

A diferencia de los estudios de infantil, en los que la familia está muy presente y existe una asignatura específica sobre la familia y su relación con la escuela, en los estudios de educación primaria la familia aparece como sujeto en una única asignatura de primer curso sobre gestión y organización de centros. En ella se trata la familia como miembro de la comunidad educativa pero su principal rol es el de recurso. De cualquier manera, si bien el contenido de las asignaturas depende en gran medida del profesor (dentro de los límites que marca el plan de estudios), la tradicional cultura académica en la formación inicial del profesorado da pocos indicios para pensar en un gran interés por una reflexión diferente en torno a la participación y relación escuela-familia que considere el papel de los padres y madres más allá de meros agentes de socialización primaria, recursos instrumentales y/o elementos de distorsión para la tarea del docente.

En el programa de prácticas de la Universidad no figura, ni en el currículum de los antiguos estudios de magisterio ni del nuevo plan de estudios de grado, ningún objetivo orientado a establecer relaciones con las familias, con la comunidad o con el mismo centro. En cambio, el establecimiento de las competencias del profesor en prácticas se destaca la “competencia social para el trabajo en grupo con otros profesionales y con las familias”, con capacidades como:

- respetar otros puntos de vista diferentes del nuestro

- buscar consenso entre puntos de vista diferentes (búsqueda de lo que une al grupo)
- proporcionar y solicitar la información necesaria para la coordinación
- buscar, aceptar y hacer crítica constructiva en el marco del grupo
- ayudar a crear un clima de confianza para el trabajo en grupo, de cara a la coordinación.

Poner en un mismo grupo a los profesionales que intervienen en un centro educativo y a las familias permite justificar una nula o muy débil relación con las familias y la comunidad. El resto de objetivos y competencias están, de nuevo, muy centradas en la intervención exclusiva en el aula reproduciendo y reforzando la cultura profesional del maestro como individuo aislado en su aula (Tur, 2006).

Metodología

Los resultados de la investigación se plantean a partir del análisis cuantitativo y cualitativo de las experiencias y opiniones del profesorado de primaria en formación, en los estudios de tercer curso de magisterio (plan antiguo).

Los datos han sido recogidos durante el curso 2010-2011 a través de varios instrumentos metodológicos y en diferentes periodos de tiempo.

- Cuestionario previo al inicio del curso
- Grupos de discusión con alumnado de magisterio (especialidades de música y lengua extranjera) al final de su última etapa de prácticas externas

El resultado del análisis combinado entre las encuestas de opinión y los grupos de discusión permite ver de cerca las contradicciones y paradojas de los diferentes discursos sobre las relaciones entre familias y escuela. Por otra parte, la realización de los diferentes instrumentos metodológicos en tiempos diferentes se justifica por el hecho de comparar los conocimientos previos del alumnado de tercer curso (contenidos impartidos a lo largo de la carrera) con la experiencia final de prácticas.

Percepciones y actitudes de los docentes en formación sobre la relación familia-escuela

A partir de los datos obtenidos en las encuestas realizadas a alumnado del curso 2010-2011 de magisterio (tercer curso, especialidades de música y lengua extranjera) se pueden observar los siguientes resultados:

Tabla 1.

Opinión sobre la participación de las familias y ámbitos

Creas que los padres/madres deben participar en el centro educativo?	%
Sí, mucho	67,57
En los órganos en los que pueden hacerlo: Consejo Escolar y AMPA	24,3
Únicamente cuando se los solicita por parte del Centro	8,10

Qué entiendes por participación de las familias en el centro?	%
Coordinación con el profesorado	35,14
Participación en la AMPA	21,62
Asistencia a las tutorías	18,92
Participación en el Consejo Escolar	8,11
Participación en la organización del centro, al margen del Consejo Escolar	8,11
Seguimiento de las tareas escolares en casa	5,41

Si bien la opinión de que las familias deben participar en los centros es mayoritaria (67,5%), cuando se analiza con detalle puede verse que la forma en la que se entiende esta participación es más acotada. Por una parte, menos del 10% considera que la participación debe limitarse a la demanda explícita del centro y menos del 25% considera que las familias deben participar únicamente en los órganos destinados a ello (Consejos Escolares y AMPA). Ello hace pensar en una visión bastante amplia de los espacios en los que las familias pueden intervenir. Sin embargo, las cifras contrastan con el 8% que deja abierta la participación de los padres a la organización del centro, lo que refuerza la idea de que las familias tienen un ámbito de intervención restringido.

Tutorías, AMPA y coordinación con el profesorado son los espacios en los que los futuros docentes de primaria consideran que debe canalizarse la participación de las familias.

Tabla 2.

Distribución de funciones

	Profesor tutor	Equipo directivo	Padres madres	Conjunto profesorado/familias	Conjunto Familias/equipos directivos
Organización de actividades extraescolares	16,22	5,41	10,81	35,14	32,43
Gestión del centro	24,32	48,65	0,00	10,81	16,22
Planificación de los contenidos académicos	67,57	10,81	0,00	10,81	10,81
Organización del curso	72,97	8,11	0,00	10,81	8,11

Sobre la distribución de funciones, ámbitos como la gestión del centro, la planificación de contenidos académicos y la organización del curso son vistos como espacios casi exclusivos del profesorado y equipos directivos, aunque un 30% del profesorado reconoce la

responsabilidad (siempre compartida con equipos directivos y docentes) de las familias en la gestión del centro. De la misma manera, aproximadamente el 30% del profesorado en formación está abierto a la participación de las familias en la organización de la tarea cotidiana docente (planificación de contenidos, organización del curso). Los espacios de participación de las familias son siempre compartidos. Así, incluso sobre el seguimiento del trabajo de los jóvenes, sólo el 8% opina que es tarea exclusiva de las familias: un 60% de los encuestados lo concibe como una tarea compartida con profesorado y equipos directivos.

Tabla 3.

Ámbitos de participación y competencias de las familias

Creas que las familias son competentes para participar en los centros educativos en las siguientes áreas:	%
Seguimiento del curso de los hijos	40,54
Realización de actividades puntuales dentro de la escuela con la participación de alumnos y profesorado	21,62
Organización y planificación del curso con el profesorado	10,81

Al margen de la participación en las actividades extraescolares de los centros, considerada el principal (casi único) ámbito de participación de las familias en los centros educativos, las competencias educativas de los padres y madres se centran en el seguimiento de la evolución escolar de los hijos, que implica la creación de entornos favorables a la educación y la realización de actividades y propuestas conjuntas con el profesorado. La realización de actividades puntuales con la participación del resto de miembros de la comunidad educativa y la elaboración de propuestas de trabajo (orientadas principalmente a las primeras) constituyen ámbitos en los que la intervención de las familias es “aceptada”.

Tabla 4.

Factores de incidencia en la participación de las familias

El nivel de participación de las familias depende de	%
Interés	48,65
Origen étnico-cultural del alumnado	16,22
Disponibilidad horaria	13,51
Nivel socioeducativo	8,11
Nivel socioeconómico	8,11

Analizando las tablas anteriores podemos ver que en general se reconoce que las familias son perfectamente competentes para la realización de las tareas educativas de las cuales son responsables (seguimiento del curso de los hijos) así como también de realizar un trabajo colaborativo con los centros para la gestión y organización de actividades y/o

propuestas de trabajo. No se trataría tanto de un tema de competencias o capacidades de las familias sino de posibilidades y sobre todo, de interés. Así, el 48,6% del profesorado en formación apunta al interés como el elemento motor de la participación de las familias.

Tabla 5.

Percepción sobre los factores de incidencia de la participación

Desde tu punto de vista, cuales son las barreras que obstaculizan la participación de los padres/madres?	%
Desconocimiento por parte de las familias de las posibilidades existentes (formas de participación, representación de familias...)	43,24
Disponibilidad de las familias	21,62
Las familias no ven el interés en participar	13,51
El centre/ profesorado no ve el interés de que les familias participen	8,11
Disponibilidad por parte del profesorado	5,41
Desconfianza por parte de las familias	5,41
Percepción de falta de competencias de les familias	2,70
Falta de competencias de las familias	0,00
Falta de competencias del profesorado	0,00
Filtraje por parte de los tutores	0,00

Sin embargo, si bien se confirma que el interés por la participación es un factor muy importante en la participación, no parece ser el más importante, tal y como se desprende de los resultados de la tabla 5. De hecho, el desconocimiento de los canales de participación constituye el factor más decisivo, que viene a justificar, en gran medida, las bajas expectativas en relación a la participación de las familias de los docentes en formación. El origen cultural aparece también como un factor importante, pero su relación con el grado de conocimiento de las formas y canales de participación se refleja de forma todavía más evidente, traduciéndose, en la práctica, en una menor participación de familias de origen extranjero (Garreta, 2008b).

Otro de los factores que el profesorado en formación percibe como obstáculo a la participación es la disponibilidad de las familias. El 13,5% afirma, por el contrario, que los padres muestran poco/nulo interés por participar en la escuela, aunque ello no signifique interés o por el desarrollo educativo de sus hijos.

Tanto el interés y el nivel de confianza que muestran las familias por la participación como el conocimiento de las formas y canales para hacerlo están íntimamente relacionadas con la intervención del profesorado y equipos directivos. Concretamente está relacionado con la implicación de éstos en incentivar, informar y abrir espacios que favorezcan dicha participación. Esta idea se refleja también en las percepciones del profesorado en

formación en el sentido de que las reticencias, falta de interés y obstáculos que pone el profesorado a la participación de las familias es muy escasa o en todo caso, no constituye un elemento decisivo en ésta.

Conocimiento y representación de las familias y su participación

La experiencia de las prácticas del alumnado de los estudios de maestro permite una primera toma de contacto con el universo escolar. Sin embargo, a pesar de que las ventajas del periodo de prácticas son indiscutibles para el desarrollo de habilidades sociales y pedagógicas del profesorado novel, tiene también otros inconvenientes relacionados precisamente con la adquisición de actitudes y creación de imágenes sobre los diferentes agentes educativos que entran en juego en un centro educativo.

Si anteriormente afirmábamos que el conocimiento sobre las familias (cómo relacionarse con ellas así como espacios y estrategias de cooperación y trabajo conjunto) adquirido a través de la formación académica es muy bajo, las opiniones expresadas en los grupos de discusión revelan la escasez de la práctica de intervención con familias durante el periodo de prácticas, bien a través de las tutorías o algún tipo de proyecto compartido.

El análisis de los discursos revela un desconocimiento generalizado de la organización del centro (órganos de gestión, derechos y deberes de cada sector, etc.) y, en concreto, de las funciones y organización de las AMPA. Afirman haber tenido únicamente un contacto indirecto con ella a través de los comentarios y/o relatos del profesorado permanente. De hecho, en palabras de los docentes en prácticas, el conocimiento de las familias (miembros de la junta directiva de la AMPA, representantes del consejo escolar, padres y madres de alumnos en general) es algo que se va generando indirectamente a través de espacios informales.

La consideración de la AMPA como entidad colectiva representante de uno de los componentes de la comunidad educativa es aceptada a un nivel teórico pero no práctico. La visión más generalizada es que las funciones de las AMPA se limitan a la organización de actividades festivas y extraescolares (que no cuentan con la participación de docentes) y a prestar ayuda financiera en aquellas áreas en que el centro las necesita.

La imagen inicial que tiene el docente en prácticas es precisamente la invisibilidad de las familias y una tendencia (incluso explícita) a intentar evitar el contacto. En general, una débil relación de los equipos directivos y docentes de algunos centros con las familias de los alumnos conlleva una –consciente o inconsciente– “ocultación” de éstas y de los ámbitos de participación. Los alumnos perciben y acaban asumiendo la idea de que los padres participan poco y únicamente en casos específicos: conflictos abiertos y/o fiestas y causas comunes.

Pero además, a la escasez del trabajo conjunto y la tendencia a la invisibilidad se suma otro elemento, perciben la relación entre profesores y familias como conflictiva, en cierto modo, como un problema para la escuela. Los estudiantes interpretan la falta de participación de las familias de acuerdo con la imagen y el discurso a menudo negativo que reciben por parte de los profesores. Refiriéndose a las madres y padres afirman: “ellos sólo participan en caso de conflictos”, “ellos no muestran interés en la participación”, “no participan”, “mejor que según quien no participe”, “se quejan y quieren imponer sus criterios”...

Una percepción generalizada es la idea de que la relación “normal” entre el

profesorado/equipo directivo y las familias es una relación competitiva, de rivalidad sobre la educación de los niños/hijos. Como consecuencia, no son consideradas extrañas las relaciones de desconfianza, de “control” e incluso de conflicto entre ambos agentes educativos. Se sigue reproduciendo la visión de las familias como problema y como fuente de conflicto ante determinados temas que han sido históricamente escenario de enfrentamiento (jornadas, lengua, uso de espacios, ausencias del profesorado, etc.).

Esos comentarios y actitudes aprehendidos durante las prácticas ayudan a construir, casi podríamos afirmar que de forma definitiva, las primeras impresiones y las bases de una “manera de funcionar” que podrán ser decisivas (positiva o negativamente) en su posterior ejercicio profesional. En ese sentido, frente al discurso de la cooperación y la “necesidad de coordinar los escenarios escolares con los no escolares” predomina una percepción individualista de la familia y una visión de la misma externa al funcionamiento relacional del centro educativo”. De acuerdo con el planteamiento de Fernández Enguita (2007), los canales de comunicación familia-escuela actuales reproducen muy a menudo los esquemas tradicionales que, lejos de redefinir los nuevos papeles de la familia y la escuela, mantienen patrones de subordinación y, a menudo, condescendencia con respecto a las familias.

El alumnado manifiesta la percepción de que hay muy pocas iniciativas fundamentadas sobre el trabajo cooperativo con las familias y las que existen están basadas en un modelo jerárquico asumido como la forma “normal” de relación: el profesorado planifica e “invita” a las familias o las familias, a través de la AMPA, planifican una actividad e “invitan” al profesorado. Las quejas sobre la poca participación vienen acompañadas del argumento “se hacen cosas por las familias”, pero hay muy poca reflexión sobre la necesidad de implicar a las familias en la toma de decisiones y/o de crear dinámicas diferentes de colaboración. A la carencia formativa se suma la poca conciencia crítica sobre la necesidad de implicar a las familias en el proceso de toma de decisiones de la escuela.

De su reflexión surge la conciencia de tener poca formación y experiencia en relación a la colaboración con las familias, así como del funcionamiento de los órganos de gestión y funciones, derechos y deberes de cada miembro de la Comunidad Educativa. Es a partir del análisis de esta carencia cuando hacen referencia a la necesidad de trabajar competencias relacionales de los docentes y atender a la mejora de la formación del profesorado como elemento clave para adecuar un sistema educativo a las necesidades reales de la educación actual.

Discusión y conclusiones

La experiencia de la práctica docente contrasta con el discurso que se impulsa desde ámbitos académicos como el la pedagogía social o la sociología de la educación, y que llevan años reclamando las asociaciones de padres y madres sobre la necesidad de colaboración entre el profesorado, las familias y el entorno como elemento clave del éxito escolar.

La experiencia del docente en formación acaba contribuyendo a la reproducción de actitudes y dinámicas que no favorecen la relación ni la cooperación familia-escuela. Por una parte, su escasa formación en este tipo de relación favorece la percepción del docente en formación de tener que enfrentarse a las familias sin conocimientos, recursos y motivación

suficientes que le impulse a buscar, incrementar y favorecer el establecimiento de dichas relaciones en el contexto del centro educativo. Por otra parte, en su experiencia de las prácticas el profesorado acaba percibiendo que la vía para relacionarse con las familias es a través de esferas separadas que deben incluir apoyo pero no cooperación. Dentro de este marco encaja también el discurso sobre la “cultura” organizativa escolar, que si bien se entiende a partir de la individualidad (señas de identidad) de cada centro, establece como pauta general la referencia de una cultura organizativa dominante que se caracteriza (Gairín et al., 2003), precisamente, por una separación entre familia y centro educativo. En este sentido, el docente en prácticas tendrá que aceptar y seguir esta “cultura” de la escuela en la que realiza sus prácticas, y por tanto seguir las pautas de comportamiento y relación que “definirían” al centro.

Con frecuencia detrás de este discurso aprehendido se esconden dificultades por reconocer “la incapacidad para construir relaciones fluidas, democráticas y responsables entre todos los agentes y sujetos que intervienen en la acción educativa” (Usategui y Del Valle, 2009, 21-23 y Fernández Enguita, 1993, 97). Ese discurso negativo permite un trabajo más individual y una ausencia de control que puede ser más cómoda para el profesorado poco motivado.

Ante las dificultades por reconocer esas dificultades y, a pesar del reparto de la responsabilidad entre la familia (junto al propio alumno), la escuela y la administración, la escuela no puede dejar de considerar como intransferible esa parte de la responsabilidad que le pertenece atendiendo a atribuciones distorsionadas (García, 2010).

El discurso de la participación implica una reflexión mucho más profunda sobre el modelo educativo de las escuelas y sobre la planificación y coordinación de la acción cotidiana de los centros. Complementariamente, y más allá de la práctica educativa en los centros, cabe replantearse el modelo formativo que reproduce esas prácticas desde los planes de estudios y los planes de prácticas del futuro profesorado.

Bibliografía

- Ballester, L. (2010). “Limitacions per a la participació educativa de les famílies als centres de secundària de les Illes Balears”. En *Anuari de l'Educació de les Illes Balears*. Palma: Fundació Guillem Cifre de Colònia.
- Ballesteros, B., Aguado, T. y Malik, B. (2014). Escuelas para todos: diversidad y educación obligatoria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 93-107.
- Brophy, J.L. & Good, T.L. (1974) *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. NY Holt, Rinehart and Winston
- Cardús, S. (2000) *El desconcert de l'educació*. Barcelona: La Campana
- Collet, J. y Tort, A. (coords.) (2012) *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Comellas, M.J. (2009) *Família i escola : compartir l'educació*. Barcelona : Graó.
- Consejo Escolar de Estado (2007) La participación de padres y madres en la educación. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado 2007*, número monográfico.

Consultada el 15 de diciembre de 2011 en: [http://www.educacion.gob.es/revista-
cee/pdf/revista-4.pdf](http://www.educacion.gob.es/revista-cee/pdf/revista-4.pdf)

- Deslandes, R. (2010) “Le difficile équilibre entre la collaboration et l’adaptation dans les relations école-famille”. En: Pronovost, G.: Legault, C. (dirs.). Familles et réussite éducative. Actes du 10è Symposium quebécois de recherche sur la famille. Montreal: Presses Universitaires de Quebec.
- Dubet, F. (2010) Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Epstein, J. (2001) *School, family, and community partnerships. Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO, Westview Press.
- Feito, R. (2012) “Les raons d’un distanciament”. En Collet; Tort (coord.). Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Fernandez Enguita, M. (1993) *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro*. Madrid: Morata
- Fernandez Enguita, M. y Terrén, E. (coords.) (2008) *Repensando la organización escolar: crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Akal.
- Gairín, J. (coord..) et al. (2003) “Les relacions personals en l’organització”. Organització i gestió, 14. Grup I. Barcelona: ICE/UAB.
- García, E. (2010). Competencias éticas del profesor y calidad de la educación. REIFOP, 13 (4). (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (19-03-15)
- Garreta, J. (2008a) *La participación de las familias en la escuela pública. Las asociaciones de madres y padres del alumnado*. Madrid: CEAPA.
- Garreta, J. (2008b). *Escuela, familia de origen inmigrante y participación*. En Revista de Educación, 345, 133-155.
- Monceau, G. (2012). “La complexitat de les implicacions dels pares a l’escola o per què la participació dels pares no millora necessàriament els resultats acadèmics dels nens”. En Collet; Tort (coord.). Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Pérez Testor, C. (1995) “Família i comunitat”. En *Nous Models de Família en l’entorn urbà*. (pp. 11-30). Barcelona: Conselleria de Benestar Social. Generalitat de Catalunya.
- Prats, J. y Raventós, F. (dirs.) et al. (2005) *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* Colección Estudios Sociales, 18. Barcelona: Fundació La Caixa. Consultada el 15 de diciembre de 2011 en: http://obrasocial.lacaixa.es/StaticFiles/StaticFiles/a84f7102892ef010VgnVCM1000000e8cf10aRCRD/es/es18_esp.pdf
- Rivas, JI; Leite, A.; Cortés, P. (2011) “Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar”. Revista de Educación, 356, 161-183

- Sanders, M. G.; Epstein, J. L. (1998) "School-family-community partnerships and educational change: International perspectives". En A. Hargreaves, A. Lieberman, M.Fullan, D. Hopkins (eds.) *International Handbook of Educational Change*. (pp. 482-502) Dordrecht, Kluwer.
- Souto-Manning, M.; Swicj, K., J., 2006 Teachers' beliefs about Parents and Family involvement: Rethinking our Family Involvement Paradigm .Early Childhood Education Journal. Consultada el 15 de febrero de 2012 en: <http://www.uga.edu/o-5/seminar/REED%20-%20Souto-Manning%20&%20Swick.pdf>
- Tur, G. (2006) Reflexió entorn a les competències del mestre. Proposta de decàleg. Barcelona: UOC. Consultada el 15 de diciembre de 2011 en: http://ocihe.uib.es/digitalAssets/105/105026_reflexio_competencies_mestre.pdf
- Usategui, E. y Del Valle, A. I. (2009). "Luces y sombras de la función docente desde la mirada del profesorado". En REIFOP, 12 (2), 19–37. Consultada el 15 de febrero de 2012 en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1248477521.pdf

Autoras

María Antonia Gomila Grau

Licenciada en Ciencias políticas y Sociología, (Universidad Complutense de Madrid). Doctora en Historia (Instituto Universitario Europeo de Florencia). Ha trabajado en varios proyectos de investigación sobre relaciones familiares e infancia en diversas instituciones (Universidad de Cambridge, IDEMEC (Francia), CIIMU (Barcelona). Profesora del depto. de Pedagogía y Didácticas específicas desde 2010, y miembro del grupo de investigación y formación educativa y social (<http://gifes.uib.es/>) de la UIB. Sus principales líneas de investigación son la intervención socioeducativa con familias, participación familiar y relaciones familia-escuela, relaciones intergeneracionales y la aplicación de proyectos intergeneracionales en la escuela.

Licenciada en Ciencias políticas y Sociología (Universidad Complutense de Madrid). Doctora en Ciencias de la Educación (Universitat de les Illes Balears –UIB-). Profesora de la UIB en el Departamento de Pedagogía y Didácticas específicas desde 1999. Miembro del grupo de investigación y formación educativa y social (<http://gifes.uib.es/>) de la UIB. Sus principales líneas de investigación son la intervención socioeducativa con familias, la intervención comunitaria, la inserción laboral de los jóvenes y el análisis sistema educativo. Actualmente es vicedecana de Educación Social en la Facultad de Educación de la UIB.

Rossini, V. & Peiró-i-Gregòri, S. (2015). Educación en valores en la escuela italiana y española, desde la perspectiva de educar ciudadanos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 113-125.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.190031>

Educación en valores en la escuela italiana y española, desde la perspectiva de educar ciudadanos

Valeria Rossini⁽¹⁾, Salvador Peiró-i-Gregòri⁽²⁾

Universidad de Bari ⁽¹⁾ (IT), Universidad de Alicante (ES) ⁽²⁾

Resumen

Nuestro análisis se centra en la importancia de los valores en la educación en el contexto de un mundo globalizado. Según lo recomendado por las directrices de la UE sobre el desarrollo de las competencias personales, interpersonales, interculturales, este tipo de educación se finalice para apoyar el respeto de los derechos humanos y el concepto de "ciudadanía activa". Entre todos los países europeos, consideramos el caso de Italia y España, observando los esfuerzos de sus sistemas educativos en la conjunción de las virtudes humanas (paideia) con las virtudes sociales (polity) dentro de la escuela, a través de valores como la justicia y la solidaridad, la libertad, la igualdad, el pluralismo y la participación. Todos estos valores, defendidos por sus maestros, deben ser la base para una buena convivencia entre los estudiantes, como modelo para su vida futura de ciudadanos activos. Para este propósito los alumnos tienen que estar más involucrados en situaciones prácticas, aprendiendo cómo "permanecer en el mundo".

Palabras clave

Valores, educación, escuela, ciudadanía activa.

Values education in the Italian and Spanish school, from the perspective of educating citizens

Contacto:

Valeria Rossini, valeria.rossini@uniba.it, Departamento de Ciencias de la Educación, Psicología, Comunicación, Universidad de Bari. Palazzo Ateneo, Piazza Umberto I, 1 – 70100 BARI (IT). El artículo ha sido compartido por los autores. Valeria Rossini escribió los apartados 1 y 2, Salvador Peiró-i-Gregòri los apartados 3 y 4.

Abstract

Our analysis is focused on the importance of values in education in the context of a globalized world. As recommended by EU guidelines about the development of personal, interpersonal, intercultural competencies, this kind of education is finalized to support the respect for human rights and the concept of “active citizenship”. We consider, among all European countries, the case of Italy and Spain, observing their educational systems’ efforts in conjuncting human virtues (*paideia*) with social virtues (*politeia*) inside school, through values as justice and solidarity, freedom, equality, pluralism and participation. All these values, upheld by their teachers, should be the basis for a good coexistence among students, as a model for their future life of active citizens. For this purpose, pupils need to be more involved in practical situations, learning how “to stay in the world”.

Key words

Values, education, school, active citizenship.

1. Introducción

Desde la perspectiva histórica, los valores constituyen el humus vital de la reflexión pedagógica, especialmente a partir de finales del siglo XIX. En esto, hay que tener en cuenta la llamada «vuelta a Kant», en virtud de lo cual, algunas alas de la cultura filosófica alemana se comprometieron a reivindicar los derechos de la libertad humana contra el predominio de leyes analíticas y clasificadoras de matriz positivista, siguiendo las huellas de Windelband, Rickert, Scheler, Hartmann. Todo lo cual influyó en las reformas educacionales decimonónicas, sin ahorrar un debate entre los modelos ilustros filantropistas y los neohumanistas (Martí, 2012). Estos últimos plantean compensar la suficiencia del racionalismo, así tenemos la labor de Herder y otros, que integraron las aportaciones enciclopédicas con los valores y cultura, suplementando así la anaxología ilustrada, como nos explica (Bergman, 1984).

La Unión Europea y la Recomendación del Consejo de 18.12.2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente cambia el enfoque en las habilidades sociales, como competencia personal, interpersonal e intercultural, que cubre todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para que participen manera eficaz y constructiva en la vida social y laboral, sobre todo la vida en sociedades cada vez más diversas, así como para resolver los conflictos, cuando ello sea necesario. Por consiguiente, tenemos algunas inquietudes intelectuales en cuanto a la preparación de futuros ciudadanos: ¿cómo lo enfocan los sistemas educativos español e italiano?, ¿basta con complementar los contenidos enciclopédicos mediante “raciones” de valores?, ¿es que la persona se autorrealiza sólo con nociones más valores, asimilados a modo de yuxtaposición de éstos?, etc.

2. Los valores entre educación e instrucción

La educación, siempre asociada a los valores, ha venido configurándose históricamente como el proceso de construcción de una forma interior a través de la maduración personal, mediante la adquisición comprensiva de lo cultural, debidas al crecimiento ético y cognitivo del sujeto.

Con el tiempo se ha ido aflojando el estrecho vínculo entre dimensión ética y dimensión cognitiva insito en la idea de *paideia*, abriéndole paso a una separación entre la adquisición del saber, que se realiza gracias a la instrucción, a la formación moral, y al fortalecimiento del carácter generado por la educación (Peiró, 2013).

De toda manera, la educación no puede prescindir de los valores (Peiró, 2000) y se le exige que promueva situaciones para que el educando los encarne. Es decir, entablar una relación en la que el educador tiene la tarea de proponer un marco valoral, mientras que al educando le corresponde luego *decidir* hacerlo propio, para así ir construyendo su personalidad.

Constatamos, así, la inseparabilidad de educación y valores, los cuales actúan como un aspecto vitalizador de cada acción educante. Pero, queda por especificar y compartir un posible significado pedagógico para el término valor: es ésta una operación nada fácil, considerando su peculiar ambigüedad polisémica.

El término *valor* adquiere acepciones diferentes en los distintos enfoques disciplinares: en *economía* indica el precio de un objeto, se relaciona con el concepto de utilidad y costes de producción y conlleva la distinción entre valor en uso y valor de cambio (GEE; Samuelson & Nordhaus, 2008). En *sociología* (Rueff, 1964) denota un objeto de deseo condicionado y distribuido culturalmente según niveles de preferencia. En este sector puede leerse el valor tanto desde una perspectiva predominantemente emocional como desde una óptica esencialmente moral. Por ejemplo, según opinan Thomas y Znaniecki (1996), el valor es una entidad dotada de significado o bien algo que ejerce una fuerte atracción emocional sobre el individuo –en este último caso coincidiría con necesidad, deseo o interés. Para Weber (2004) el valor es el principio orientador de la conducta, con fuerte connotación moral. Sin embargo, el sociólogo alemán opina que el hombre –en cuanto ser social libre– define los valores de manera puramente subjetiva y autónoma. Esta libertad decisoria desemboca en un «politeísmo de valores» que acaba por convertirse inevitablemente en antagonismo y conflictividad entre valores contrapuestos. En *filosofía* el lema expresa la cualidad por la que una cosa posee dignidad y, por consiguiente, es digna de estimación y respeto (Marín, 1976). De ahí que se perciba el valor como aquello por lo cual un ser es digno de ser, una acción es merecedora de realización. También en este sector no faltan posiciones críticas del concepto tradicional de valor como instrumento de adecuación conformista a la ideología burguesa y a la moral dominante (nos referimos a la escuela de Frankfurt, o al propio Heidegger). En *psicología* se considera el valor como motor de acción: en opinión de Maslow (1943), lo valoral está vinculado a la respuesta gratificadora a las necesidades fundamentales genéticamente diferentes en la edad evolutiva. Más generalmente, en términos psicológicos el valor indica cualidades de la personalidad, a saber actitudes, disposiciones, convicciones, creencias relativas a los bienes que los hombres juzgan positivos y al orden jerárquico subjetivo de dichos bienes (Maslow, 1943).

Es posible asociar al concepto de valor todo aquello a lo cual el individuo está dispuesto a conceder una importancia tan alta como para que llegue a ser fuerza organizadora de su comportamiento. Desde este punto de vista, el valor se revela no sólo como principio de evaluación, sino también como fuente de compromiso y motor de acción.

La idea de autonomía funcional (valores) llevó a Allport (1965) y a sus seguidores Vernon & Lindzey (1972) a desarrollar una categoría de valores. De acuerdo con Allport, la necesidad de valor corresponde a la necesidad del hombre de hacer referencia, a la hora de tomar decisiones, a entidades según las cuales ordenar y justificar sus elecciones, intentando, gracias a éstas, encontrarle «sentido» a su propia vida y asumiendo que son los valores elegidos lo que la hacen sensata. «En plural, indica ideales, ideas-fuerza, que se proponen

como humanamente dignos de por sí y humanizantes en su realización» (Prellezo, Nanni & Malizia, 1997, 1155).

Los valores se convirtieron en objeto de reflexión pedagógica en relación con los conceptos de «deber ser», «verdad», «orientación normativa». «De hecho, actuar en función de los valores significa establecer la comparación con un «deber ser», o bien un «no deber ser», esto es, atribuir un significado en relación con una experiencia personal y/o colectiva» (Chiosso, 2004, 89).

Además, al considerar el valor como todo «lo que vale», se corre el riesgo de limitarse a una definición tautológica que nada dice acerca de las razones por las que «lo que vale» se considera tal. «Lo que sí vale para mí » puede no valer para el otro; por tanto, es necesario definir qué es «lo que para nosotros vale» basándonos en una razonable negociación de sentido. Para conjurar el riesgo de un subjetivismo que deja al individuo solo frente a la elección y adhesión a los valores que pueden dar sustancia a su vida, una posible teoría pedagógica de los valores podría fundamentarse en la etimología griega del término. En el vocabulario griego, el valor se denomina *axia*, procedente del verbo *ago*, e indica «lo que con su peso tira o contrabalanza» (Cattanei, 1991, 23). Visto así, aparece el valor como algo que atrae en virtud de su fuerza: diferentemente del deseo, que se refiere al ámbito de lo inmediato y momentáneo, el valor se relaciona con las dimensiones de solidez y perennidad. Según Cacciaguerra (1990, 25) «el valor es el concepto estable de lo que es deseable», entendiéndolo por concepto una convicción duradera y no extemporánea, una actitud que involucra razón, sentimiento y emotividad a la vez.

Tradicionalmente, se considera la escuela como la agencia formalmente encargada de la transmisión del saber. Por lo tanto, su función más peculiar coincide con la instrucción, suministrada según criterios laicos y no ideológicos. Entonces, si los valores no pueden convertirse en objetos de enseñanza por el simple hecho de referirse precisamente al plano educativo; la instrucción, por ser algo diferente de la educación, no debería incluir en sus contenidos y modalidades la dimensión axiológica. Esta consideración deja sin respuesta al menos dos preguntas. La primera se plantea la cuestión de si es posible considerar el ámbito didáctico y el pedagógico como realidades separables y/o autónomas. La segunda, directa consecuencia de la anterior, tiene que ver con la supuesta neutralidad del conocimiento. Ambas se remiten a las distintas ideas de educación e instrucción, así como sus diferencias.

En la acepción más común, el término instrucción indica la adquisición de conocimientos, informaciones, nociones. Se refiere esencialmente al sector del saber. En cambio, muy a menudo se emplea el término educación para indicar la adquisición de actitudes y capacidades que atañen tanto al comportamiento moral (educación moral) como a otras dimensiones de la personalidad (educación social, afectiva, lingüística, etc.). Por lo que, en esta última acepción, se trata en mostrar maneras de vivir esas nociones-fuerza.

Por lo tanto, la instrucción (que procede de la palabra latina *instruere*, es decir, habilitar, preparar a alguien para algo) hace referencia a la esfera de lo cognitivo y a los procesos de adquisición de conocimientos, saberes y competencias (analíticas y descriptivas, interpretativas y críticas, heurísticas y creativas). La educación (en su acepción doble que procede de las dos palabras latinas: *educāre*, que significa criar, cebar; *e-ducēre*, que significa extraer o sacar de) se refiere sobre todo al ámbito de reflexión valorial, ético-social y se expresa y realiza especialmente en las instituciones no formales, a saber familia, iglesia, libres asociaciones y, claro está, la escuela (Frabboni y Pinto Minerva, 2003).

La escuela, por ser lugar no tan sólo de instrucción, sino también de educación de los menores, la escuela no puede quedarse indiferente ante el dato axiológico. Según estas

ideas, la institución docente cumple con sus deberes educativos a través de la enculturación y socialización de las nuevas generaciones. A pesar de que se caracteriza por el respeto a la autoridad formal y por dinámicas con alto grado de oficialidad y neutralidad afectiva, el ambiente escolar es (o debería ser siempre) modelo de democracia, laboratorio de paz, taller de valores (Rossini, 2011).

No obstante, entre la instrucción sin valores y el desempeño de tales, por aprendizaje, hay un vacío, al menos conceptual. Por esta razón, hay que hablar de un algo situado entre lo noético y lo volitivo, que responda a esta inquietud pedagógica: es la formación. Los valores en los que uno se forme darán sentido a lo asimilado por instrucción.

En efecto, los procesos de enseñanza-aprendizaje no se pueden separar de las experiencias afectivas y relacionales con las que los estudiantes, en la vida escolar de cada día, aprenden a cuidar de sí mismos y de los demás, ocuparse del medio ambiente y resolver problemas y conflictos interpersonales. Por esto, las prácticas didácticas deberían proponerse como *aproximación a, reflexión sobre, testimonio de* conjuntos axiológicos que hay que proteger y defender, evitando por supuesto que dicha actividad de protección y defensa degeneren en actitudes de cerrazón e intolerancia hacia otros posibles universos de valores.

Por lo tanto, los valores se convierten en válidos puntos de referencia para desarrollar el sentido de legalidad, practicar la convivencia civil y participar en la vida comunitaria. Sin embargo, son muchos los que creen que la intervención intencional y sistemática de la escuela en el ámbito de las opciones éticas de los alumnos puede limitar, de alguna manera, la libertad individual y producir el riesgo de catequización, adoctrinamiento e ideologismo. De hecho, una escuela que educa en valores podría ser tachada de ser un lugar en el que se adoctrina a las nuevas mentes, se les inculca ideas absolutas e inmodificables con vistas a manipularlas y someterlas

La verdad es que la educación en valores no coincide con la educación moral (y menos aún con la religiosa); por otra parte, también en el caso de que fuera vehiculada por contenidos morales y religiosos, la educación no podría degenerar jamás en adoctrinamiento, con tal de que se imparta respetando las opiniones y elecciones de la persona.

Sólo bastaría con recordar el significado de la palabra *indottrinamento* (adoctrinamiento) para comprender lo lejos que está de los objetivos de la escuela, si bien, al nivel etimológico, se coloque muy cerca de enseñar. Según el diccionario Hoepli, *indottrinare* (adoctrinar) significa enseñar los principios fundamentales de una doctrina, una ideología, por lo general política, especialmente de manera dogmática. Muy similar la definición ofrecida por el diccionario Treccani, según el cual el verbo equivale a instruir, hacer asimilar, gracias a prácticas de enseñanza y persuasión persistentes y metódicas, los principios de una doctrina, sobre todo política. Así, el término se emplea principalmente con tono irónico y polémico. Además, el *Dizionario della Lingua Italiana Le Monnier* añade que *indottrinare* es someter a un incesante martilleo ideológico. En las investigaciones que examinan los movimientos de propaganda política y las sectas religiosas, incluso se asocia el adoctrinamiento al lavado de cerebro o a la reforma y control del pensamiento (Lifton, 1989).

Educando para ejercer el pensamiento crítico y a la autonomía intelectual, la escuela es incompatible tanto con el adoctrinamiento de este tipo como con otras formas más generales de persuasión (Esteve, 1981).

Si entendemos, por ejemplo, la enseñanza como el acto de imprimir signos, ésta podría parecerse al acto de inculcar, que de hecho significa imprimir profunda y persistentemente algo en el alma y la mente de alguien. La etimología latina (*in-calcare*) remite materialmente

al acto de introducir forzosamente y, en sentido traslaticio, corresponde a situar un consejo o una advertencia en la memoria, grabar en la mente.

En la sociedad de la globalización y de la información, la educación en valores constituye un instrumento fundamental de ejercicio y defensa de los derechos humanos y, al mismo tiempo, guía el desarrollo individual y social. Educación y formación para ejercer la ciudadanía representan un binomio esencial en los currículos escolares ya en los primeros niveles de instrucción, así como uno de los instrumentos fundamentales para realizar esa idea nueva de educación para los años dos mil (Delors, 1997).

Los estudios internacionales sobre educación cívica y para la ciudadanía ponen de relieve la necesidad de averiguar no sólo los conocimientos de los alumnos acerca de estos temas, sino también, y sobre todo, sus actitudes y comportamientos en ámbito escolar y extraescolar. «Como la Educación para la Ciudadanía es una materia orientada al desarrollo de la reflexión crítica del alumnado para que construyan un pensamiento y un proyecto de vida propio, creemos que sería conveniente, además de necesario, la presentación de alternativas de acción e implicación que permitan a aquéllos valorar y decidir acerca de su compromiso vital, con información suficiente y ofreciendo de múltiples puntos de vista. A título de ejemplo, el Proyecto ICCS 2009 (*International Civic and Citizenship Education Study*), iniciado en 40 países del mundo, se propone «identificar e indagar, dentro de un marco comparativo, cómo se prepara a los jóvenes para que desempeñen de manera activa su papel de ciudadanos en sociedades democráticas».

La escuela cumple este cometido por medio de recorridos de conocimientos, reflexión y acción, que repercuten inmediatamente en la calidad del estar juntos en clase: la coherencia entre lo que se estudia y lo que se vive en la cotidianidad de las experiencias educativo-didácticas es el indicador más relevante de la eficacia formativa en tal dirección.

En Italia, la educación en valores en ambiente escolar se ha traducido en una especie de currículo transversal o suplementario capaz de influir sobre todo en las dimensiones cognitiva y social del alumnado. Esta ha sido fundamentalmente asociada a la educación cívica, que la Ley 169/2008 ha transformado en la asignatura “Cittadinanza e Costituzione” (Ciudadanía y Constitución), perteneciente a las áreas histórico-geográfica e histórico-social. En las intenciones del legislador, educar para la ciudadanía equivale a promover la capacidad para sentirse ciudadanos activos, que ejercen sus derechos inviolables y cumplen los deberes inderogables en la sociedad de la que son miembros. Además, el estudio de la Constitución permite conocer el documento fundamental de nuestro ordenamiento democrático y sacar de él una serie de valores útiles para ejercer los derechos/deberes de ciudadanía. Por lo que se suplen los procedimientos instructivos para promover procesos formativos en los escolares.

La Constitución italiana hace explícita referencia a algunos valores importantes que son elementos imprescindibles en la convivencia escolar: la solidaridad y la justicia. En el Artículo 2 se afirma que «la República reconoce y garantiza los derechos inviolables del hombre, ora como individuo, ora en el seno de las formaciones sociales donde aquél desarrolla su personalidad, y exige el cumplimiento de los deberes inexcusables de solidaridad política, económica y social». Además, el Artículo 3 añade que «todos los ciudadanos tendrán la misma dignidad social y serán iguales ante la ley, sin distinción de sexo, raza, lengua, religión, opiniones políticas ni circunstancias personales y sociales». Como la escuela es un sistema, ya que es una institución del estado, es necesario que en sus aulas se promuevan estos valores, a través de recorridos educativos que logren repercutir en las dimensiones más profundas de niños y adolescentes, así como en el plano de la afectividad, la moralidad y la espiritualidad.

Con relación a España, partimos explicando la ética mínima que la Constitución de 1978 y la vigente Ley - LOE - de educación definen. Considerando los diversos apartados que sobre lo axiológico refiere la carta magna (Constitución Española), tenemos las siguientes proposiciones: libertad, justicia, igualdad; pluralismo político; participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.

No obstante, la nueva reforma de la escuela, puesta en marcha por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa – LOMCE -, parece que sustituye lo anterior por la fijación curricular de la asignatura de Religión, dándole plena validez académica, aunque también se establece una materia "alternativa fuerte" a la misma, que se llamará *Valores Culturales y Sociales* en primaria y *Valores Éticos* en secundaria. Por otro lado desaparece definitivamente la materia *Educación para la ciudadanía*, donde se materializa la competencia social y ciudadana (Ortega Gaité, Tejedor Mardomingo, Ruiz Ruiz, 2012). Esto significaría que, en vez de plantear valores “suetos”, tales se contextualizan dentro de una sistematización lógica curricular. También se formula un porcentaje de competencias básicas que, tal vez, incluya ciertos valores.

En los textos mencionados legislativos se ha reiterado la apelación a la persona del educando. Pero, si en tales párrafos se explicitan los valores, digamos, socio-políticos, no queda claro la referencia a los humanísticos. Sin embargo, pueden integrarse ambos. Un ejemplo puede ser el siguiente (figura nº1, desde abajo hacia arriba): para desenvolverse en una convivencia en paz se requiere antes que se viva la democracia en libertad. Sin embargo, esto es extremadamente difícil sin un clima de justicia. Pero, para que uno sea justo, ha de ser generoso, pero esto requiere antes comprender; no obstante, uno no comprenderá a otro si no reconoce sus limitaciones (humildad). Este esquema sólo pretende ofrecer una intuición que muestre la necesidad de fundamentar las virtudes humanas (*paideia*) con las sociales (*politeia*), siendo las humanísticas condición para que las políticas no sean huecas, mera palabra.

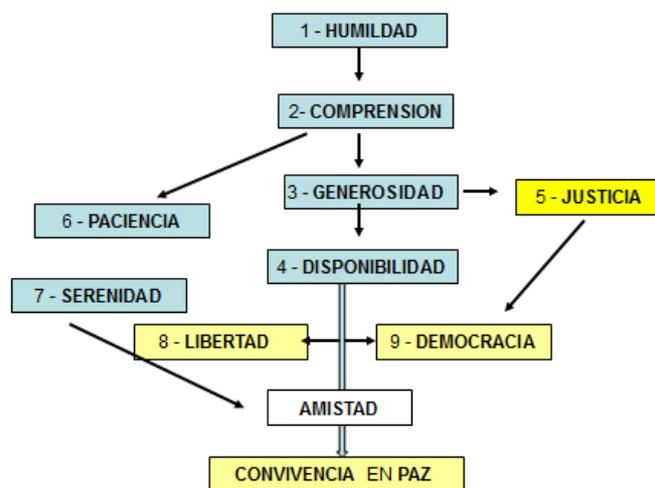


Figura 1. Convivir como resultado de integrar las fortalezas humanas para promover la convivencia ciudadana.

3. Lineamientos de un modelo pedagógico

Tras el gran rechazo realizado por las pedagogías antiautoritarias y libertarias, el tema de la relación entre escuela y valores ha vuelto a imponerse en la escena pedagógica casi como

una emergencia. Si por un lado el incremento del nivel general de instrucción hace a la población juvenil más sensible a la complejidad social, más abierta, reflexiva y crítica hacia las instituciones políticas y, por tanto, propensa a ocuparse de la vida pública y a participar activamente en el funcionamiento de la democracia; por otro lado, acreditados análisis psicosociales de la condición juvenil nos hablan de una generación en profunda crisis de identidad (Agulló, 1997; Penas, 2008). Así, con ser más inteligentes – CI – que sus coetáneos del pasado, los jóvenes de hoy parecen ser sujetos caracterizados por un individualismo narcisista y un resignado desinterés. Indiferentes hacia el bien común, ajenos a las dinámicas políticas, aplastados en el presente, son cada vez más frágiles y desorientados ante los procesos decisionales que los afectan.

Como dice Penas (2008) desde la institución escolar, apreciamos que la educación en valores es entonces imprescindible para preparar también a los *casi adultos* alumnos de secundaria (que están para alcanzar la mayor edad) para que entren como protagonistas en la escena político-social con una proyectualidad individual y social bien definida. Por consiguiente, los adultos –particularmente padres y docentes – tienen que ser fieles a su tarea educativa, aunque poco a poco su papel se haya debilitado, debido a la deslegitimación social, una difusa permisividad y una condición existencial objetivamente difícil.

En la escuela, la relación entre docentes y alumnos quizá se halle aún más llena de implicaciones pedagógicas, por estar menos mediada por la dimensión de relativa a interacciones primarias, como es el caso de la familia, por lo que amortigua mejor los ineludibles conflictos intergeneracionales. En los contextos escolares, a los docentes les cuesta presentarse como puntos de referencia y *maestros de vida*, y esta incomodidad también perjudica la bondad de su enseñanza, pues produce repercusiones negativas en el nivel de motivación de los alumnos y en el clima sociorelacional del grupo-aula. En esta lógica, educar en valores en la escuela significa enseñar a los alumnos, en tanto que próximos ciudadanos, a cómo estar en el mundo (en la polis).

Por lo explicado más arriba, este objetivo no se puede alcanzar recurriendo sólo a formas transmisivas, por ejemplo la clase frontal tradicional. Desde esta perspectiva, los valores representan, más que temas, ámbitos experienciales, por esto se conciben como transversales (Marín, 1975; Peiró, 1979), que trascienden las distintas áreas disciplinares y afectan a la dimensión explícita e implícita, patente y oculta, emergida y subterránea de la didáctica.

Un primer posible recorrido educativo basado en valores hace referencia a las pautas de educación moral que hay que insertar dentro de un currículo específico, como ya propusieron Maritain (1935 y 1981) y otros autorizados estudiosos a mediados del siglo XX. Por consiguiente, optar por este tipo de recorrido presupone la elaboración de una «didáctica de la moral» en la cual sea posible disponer de una progresión en la elección de contenidos y metodologías de enseñanza, que discurran no sólo consecuentemente con el nivel de maduración del alumno y el estado de sus conocimientos, sino con la facilitación de los actos de libre juicio y toma de decisiones autónomas.

Sin querer, de ninguna manera, desconocer la importancia de reflexionar sobre los valores partiendo de las disciplinas de estudio, también se podría pensar en un trabajo más indirecto, pero quizás más profundo, que actúe al nivel social e individual. Se trata de reflexionar sobre todo sobre aquellos valores en los que se fundamentan los pilares del proceso educativo escolar y a los que ya se ha remitido cuando hablamos del dictamen constitucional.

a) **El valor de la justicia en el manejo de la clase.** Los docentes desempeñan un papel fundamental para la construcción del *know-why*, es decir el núcleo central de las competencias axiológicas. La relación con los alumnos no puede sino inspirarse en el respeto al otro, con una actitud no juzgante y que anima, en el diálogo empático, a través de una comunicación positiva y transparente, en la responsabilidad individual, a través del empeño constante en el trabajo. La relación educativa –en su sentido de relación de ayuda– explota positivamente la intencionalidad y la sistematicidad de la intervención educativa y sirve de muro de contención de eventuales comportamientos egocéntricos, agresivos y antisociales. A tal efecto, adquieren considerable importancia las prácticas referidas al respeto de las reglas y a los comportamientos causados por su transgresión. Aunque no se pueda reducir la educación en valores a manejo de reglas de conducta, los juicios de aprobación de las acciones tienen que ver con la imparcialidad, la coherencia y, en fin, con la aplicación de criterios de justicia en decisiones que atañen a la disciplina escolar. Con relación al tema de la justicia, los estudiantes le prestan mucha atención: defender este valor en la escuela quiere decir comprometerse a garantizar un trato ecuánime para todos los estudiantes, lo cual va a ser instrumento de cohesión en la clase y de fe en la autoridad de los docentes.

b) **El valor de la solidaridad en las dinámicas sociorelacionales.** La escuela educa en valores por medio de recursos pedagógicos y sociales, a saber el clima de clase, las relaciones de cooperación entre pares, la organización del entorno escolar. Estas condiciones integradas en el llamado *curriculum oculto* – *hidden curriculum*–, contribuyen a transmitir mensajes implícitos cargados de contenido valorial. Particularmente, las normas que el grupo-aula se esfuerza por negociar y respetar dependen de la estructura sociorelacional a menudo invisible que une a los alumnos en una relación de íntima interdependencia. La importancia de este conjunto de reglas informales radica en el hecho de que ellas influyen en la atmósfera que se respira en el aula, orientando las interacciones entre alumnos en sentido cooperativo o competitivo. Las normas del grupo-aula son reglas que suelen estar tan presentes como los reglamentos escolares, puesto que éstas canaliza los comportamientos de las situaciones concretas. A raíz de ellas, se plantean juicios de aceptación o exclusión (considerar la gama intermedia) hacia los alumnos» (Peiró, 2005, 140).

El conjunto de motivaciones, actitudes, convicciones implícitas y explícitas sobre el estar juntos en la escuela parece repercutir notablemente en la disposición de los alumnos para crecer juntos, desarrollando el sentido de pertenencia a su grupo-aula que debería prevenir episodios de crispada conflictividad que ocasionan problemas de convivencia escolar.

En cuanto a los profesores y al ejercicio de su autoridad, la educación no puede tapar el conflicto mediante actuaciones docentes emocionalizadas (Wojtyla, 2011). Los valores humanísticos contribuyen a promover el carácter de cada escolar. Hay que ver cómo se lleva a cabo tal contenido en escuelas con éxito. Bennett et alii (1999) sintetiza la educación de la personalidad mediante una frase clave: La buena enseñanza del carácter cultiva virtudes mediante la formación de buenos hábitos. Según Bennett, los niños deben aprender mediante actos que la honestidad y la compasión son buenas, y que el engaño y la crueldad son malos. El autor propone acciones educativas más vitales en donde los adultos deben esforzarse por ser modelos de buen carácter. La enseñanza de los valores es más efectiva si se integra en los diversos aspectos curriculares. Por ejemplo, en Ciencias, los maestros pueden discutir el valor de la honestidad en los datos. En Matemáticas los estudiantes pueden aprender la perseverancia trabajando en un problema hasta dar con la solución correcta. La Historia también contiene lecciones valiosas, como pueden ser el estudio de personajes por épocas, interpretando su carácter.

Pero, aparte de lo que decimos en el libro reciente (Peiró, 2013), hay otros modelos efectivos. No todos los programas de enseñanza de valores son efectivos, según Bennett (1999). Las discusiones sobre control de armas, aborto y matrimonio gay no les enseñan a los jóvenes sobre el bien y el mal, ni a cómo llevarse bien con los otros. Los programas efectivos involucran a los niños con actividades prácticas en donde se enfatizan los valores en la escuela y en el currículo.

Pero, educar los hábitos para lograr un carácter libre no excluye la excelencia académica. El modelo italiano de unir la enseñanza de ciertos valores con asignaturas se confirma en estas experiencias, a la vez que abren la posibilidad de que cada asignatura se suplemente con los valores humanísticos. La enseñanza de los valores también incluye tener altos estándares de éxito en exámenes. Cuando se hace trabajar y sudar mentalmente a los estudiantes, éstos aprenden virtudes como la laboriosidad y la perseverancia, constancia, dice Bennett. Por el contrario, asevera el autor, las escuelas estimulan la pereza, la despreocupación y la irresponsabilidad cuando los estudiantes rara vez tienen tareas, cuando no se les hace responsables por sus errores de ortografía o gramática o aritmética, cuando pueden obtener altas calificaciones con poco esfuerzo. Educar en valores significa conseqüentemente construir un ambiente resiliente a nivel individual y comunitario, «donde tanto los problemas de minor entidad como los urgentes se enfrentan mediante recursos colectivos y compartidos, puestos en circulación entre las personas en sinergia». (Marzana, Marta & Mercuri, 2013).

Reintegrando aquí lo dicho antes sobre los valores y escuela-comunidad, hemos de repensar el rol de los padres y madres. Muchos maestros se quejan de que los padres o madres son muy permisivos y no proveen suficiente disciplina en casa. La enseñanza de los valores funciona mejor cuando las escuelas y las familias trabajan juntas.

4. Discusión, conclusiones y propuestas.

La legislación establece contenidos axiológicos para orientar la tarea educativa. Por tanto, reconoce y declara lo que por naturaleza efectúa y ha hecho la humanidad para educar a cada nueva generación. Pero, no es suficiente con legislar. Sólo con formular una serie de disposiciones jurídicas no significa que lo puesto “in jure” vaya a ser “in facto”. «En los centros escolares continúan primando el currículo y los conocimientos, a la trasmisión de valores» (Penalva, Hernández & Guerrero, 2013). Tampoco la institución intermedia, que es el proyecto educativo institucional o de centro – PEC – garantiza ese paso de lo establecido por el derecho positivo se encarna en los estudiantes. La preparación docente, junto con la suplementación con actividades extra/para-escolares es importante y *conditio sine qua non*.

Con las anteriores proposiciones, podemos afirmar que enseñar valores en abstracto, entendidos como temas y/o desligados de la propia vida, podrían sólo formar los alumnos, pero no garantiza fortalecer el carácter, propiciar un voluntad más libre. No obstante, no hay que desperdiciar la enseñanza de los valores fundamentales, pues ;claro que dan sentido al conocer!, pero es insuficiente. Si una personalidad no está suficientemente madura, ajustada, puede ser esclava de su carácter. Por tanto, los valores humanos han de interrelacionarse con la vivencia de los sociales. Si esto no se hace, tales ideales pueden quedar en lo virtual. Primero, pues, hay que formar tal aspecto de la persona (Brody, 1995); luego y a la vez, contagiar e instruir en la tolerancia, la paz, la libertad, etc.

En resumidas cuentas, en una óptica preventivo-promocional la educación en valores se concreta también en la promoción de comportamientos prosociales en alumnos y docentes. Estos encarnan el valor de la solidaridad y acomodan el de justicia: esto impide

que los aparatos de poder arraigados en la clase conduzcan al ajuste ortodoxo de sus dinámicas interiores hasta engendrar actitudes de excesivo conformismo u obediencia pasiva en el interior del grupo.

Desde este punto de vista, hay que tener cuidado para no confundir las acciones colaborativas, la ayuda mutua y la comprensión empática con que se manifiestan los valores de justicia y solidaridad, con las actitudes de complacencia, emulación o, aún peor, ley del silencio, que ofrecen terreno fértil para la cultivación de relaciones basadas en dinámicas de dominio/dependencia tanto entre docente y alumno como entre alumnos.

Una desmesurada complicidad entre docente y alumno y una excesiva cohesión en el grupo-aula no son indicadores de convivencia positiva y pacífica. Muy al contrario, a menudo ocultan el miedo al enfrentamiento y al conflicto, la tendencia a una inmovilidad que atrofia el desarrollo individual y social, al tiempo que fortalece las eventuales tendencias de algunos a la sumisión y al sometimiento.

Bibliografía

- Agulló, E. T. (1997). *Jovenes, trabajo e identidad*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Allport, G.W. (1965). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Allport, G.W., Vernon, P.E. & Lindzey, G.E. (1972). *Estudio de valores*. México: El Manual Moderno.
- Bennett, N., Dunne, E., & Carré, C. (1999). Patterns of core and generic skill provision in higher education. *Higher Education*, 37, 71-93.
- Bergman, A. (1984). *L'épreuve de l'étranger. Culture et tradition dans l'Allemagne romantique: Herder, Goethe, Schlegel, Novalis, Humboldt, Schleiermacher, Hölderlin*. París: Gallimard.
- Brody, J. M. (1995). *Carácter first*. *The American School Board Journal*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Cacciaguerra, F. (1990). *Il secondo sangue: la circolazione dei valori in famiglia*. Enna: Oasi
- Cattanei, G. (1991). Cultura dei bisogni, cultura dei valori. in L. Santelli Beccegato (ed.), *Bisogno di valori. Per un rinnovato impegno educativo nella società contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- Constitución Española (1978). Enlace web: <http://www.uned.es> [12-06-2013].
- Chiosso, G. (2004). *Teorie dell'educazione e della formazione*. Brescia: La Scuola
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un Tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale per il Ventunesimo secolo* (traducción italiana). Armando: Roma
- EACEA/Eurydice (2012a). *Entrepreneurship Education at School in Europe: National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*. Bruxelles: Eurydice.
- EACEA/Eurydice (2012b). *Key data on education in Europe 2012*. Bruxelles: Eurydice.
- Esteve, J. M. (1981). *Fuentes de tensión individuales y sociales con incidencia en la actuación profesional del educador*. En *La calidad de la educación*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 187-193.

- Frabboni F. & Pinto Minerva F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Galino, M. A. (1960). *Historia de la Educación I. Edades Antigua y Media*. Madrid: Gredos.
- Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, de 4 de septiembre de 2012. Enlace web: <http://www.istruzione.it>. [12-06-2013].
- Ley 169/2008. Enlace web: <http://eur-lex.europa.eu>. [12-06-2013].
- Lifton, R. J. (1989). *Thought Reform and the Psychology of Totalism*. Nueva York: Norton Library.
- LOE: Ley Orgánica 2/ 2006, de 3 de mayo, de Educación. Enlace web: <http://www.boe.es>. [12-06-2013].
- Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa – LOMCE.MK. Enlace web: <http://www.mecd.gob.es> [12-06-2013].
- Marín Ibáñez, R. (1975). *Interdisciplinaridad y enseñanza en equipo*. Valencia: ICE-UPV.
- Marín Ibáñez, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid: Miñón.
- Maritain, J. (1935). *Humanisme intégral. Problèmes temporels et spirituels d'une nouvelle chrétienté*. Paris: Fernand Aubier.
- Maritain, J. (1981). *La educación en este momento crucial*, Buenos Aires: Club de Lectores.
- Martí Marco, M. R. (2012). *Wilhelm von Humboldt y la creación del sistema universitario moderno*. Madrid: Verbum.
- Marzana, D., Marta, E., Mercuri, F. (2013). De la resiliencia individual a la resiliencia comunitaria. Evaluación de un proyecto de investigación-acción sobre el desamparo social de los menores. *Reifop*, 16 (3), 11-32.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
- Peiró i Gregori, S. (2000). *Educación en función de los valores*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Peiró i Gregori, S. (2005). *Indisciplina y violencia escolar*. Alicante: Instituto Alicantino de Cultura «Juan Gil-Albert».
- Peiró i Gregori, S. (ed.) (2013). *Los valores en la educación*. Madrid: Dykinson.
- Penalva, A., Hernández, M.A. & Guerrero, C. (2013). La gestión eficaz del docente en el aula. *Reifop*, 16 (2), 77-91. Enlace web: <http://www.aufop.com>. [30-01-2014]
- Penas, S. (2008). *Aproximación a los valores y estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años de la provincia de A Coruña*. Universidad de Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones.
- Prellezo, J.M., Nanni, C. Malizia, G. (1997). *Dizionario di Scienze dell'educazione*. Torino: Elle Di Ci.
- Proyecto ICCS 2009 (*International Civic and Citizenship Education Study*). Enlace web: <http://www.iea.nl>. [12-06-2013].

- Recomendación del Consejo de 18.12.2006. Enlace web: <http://www.eur-lex.europa.eu>. [12-06-2013].
- Rossini, V. (2011a). Climi di classe e stili educativi. In C. Gemma & R. Pagano (a cura di). *In principio...la ricerca. Temi e voci di un'esperienza di formazione* (pp. 35-44). Milano: Franco Angeli.
- Rossini, V. (2011b). Convivenza scolastica e formazione docente. In Elia G. (a cura di). *Scuola e Mezzogiorno. Il Sud si interroga e propone* (pp.282-296). Bari: Progedit.
- Rueff, J. (1964). *El orden social*. Madrid: Aguilar.
- Spaemann, R. (2001). *Grenzen. Zur ethischen Dimension des Handelns*. Stuttgart: Klett-Cota.
- Thomas, W. H. & Znaniecki, F. (1920). *The Polish Peasant in Europe and America: Monograph of an Immigrant Group*. Chicago: University of Chicago Press.
- Weber, M. (2004). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México: FCE.
- Wojtyla, K. (2011). *Persona y acción*. Madrid: Palabra.

Autores

Valeria Rossini, Universidad de Bari (Italia).

Investigadora en Educación. Ahora es profesora de Pedagogía General y de Educación Especial en el curso de la licenciatura en Ciencias y técnicas psicológicas. Pertenece al Colegio de Profesores del Doctorado de "Dinámica formativa y educación a la política". Ha publicado dos libros y numerosos ensayos y artículos en libros y revistas nacionales e internacionales acerca de la educación infantil, la formación docente, la educación de los padres, la inclusión escolar.

Salvador Peiró-i-Gregòri, Universidad de Alicante (España).

Desde 1997/98 ejerce en la Universidad de Alicante, en donde dirige un equipo de investigación sobre indisciplina, valores y violencia en educación. Ha publicado unos 70 libros y capítulos de libro, más de 80 artículos en revistas científicas, más de 200 artículos en medios de prensa diaria, y sobrepasa los ciento cincuenta eventos nacionales e internacionales. Ha fundado algunas asociaciones científicas, ha sido Director del Departamento de Pedagogía, y de la Revista de Educación de la Universidad de Granada.

De la Fe, C., Vidaurreta, I., Gómez, A. & Corrales, J.C. (2015). El método de estudio de casos: Una herramienta docente válida para la adquisición de competencias. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 127-136.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.239001>

El método de estudio de casos: Una herramienta docente válida para la adquisición de competencias

Christian de la Fe Rodríguez⁽¹⁾, Irene Vidaurreta Porrero⁽²⁾, Ángel Gómez Martín⁽¹⁾, Juan Carlos Corrales Romero⁽¹⁾

⁽¹⁾Departamento de Sanidad Animal, Facultad de Veterinaria, Universidad de Murcia

⁽²⁾Cuerpo de Profesores Interinos de Educación Secundaria, Región de Murcia

Resumen

En el contexto actual de la enseñanza, el profesor ha dejado fundamentalmente de transmitir conocimientos para pasar a involucrarse de una forma mucho más activa en el proceso de aprendizaje, cuyo papel fundamental debe recaer en el alumno. La aplicación del método de estudio de casos facilita que éstos asuman el papel de protagonistas activos de su propio aprendizaje, potenciando la adquisición de competencias disciplinares, genéricas y académicas. En este trabajo, presentamos las experiencias realizadas en dos contextos educativos muy diferentes: la docencia práctica de la asignatura de Enfermedades Infecciosas de la materia de Sanidad Animal en la Licenciatura de Veterinaria y en segundo lugar, exponemos su utilización como herramienta en las clases teóricas de la asignatura de Economía de 1º y 2º de Bachiller. Este trabajo presenta las pautas generales de la metodología utilizada y las principales conclusiones obtenidas de su aplicación en el proceso de aprendizaje.

Palabras clave

Aprendizaje basado en problemas, método de casos, Economía, Enfermedades Infecciosas

The case study method: A valuable teaching tool for the acquisition of skills

Contacto:

Christian de la Fe Rodríguez, Facultad de Veterinaria, Universidad de Murcia, campus de Espinardo s/n, 30100 –Murcia. Teléfono 868887259, cdelafe@um.es.

Abstract

In the current context of education, the teacher has essentially stopped transmitting knowledge to get involved more actively in the learning process, whose key role lies with the student. The application of the case study method enables them to assume the role of active protagonists of their own learning, promoting the acquisition of disciplinary, generic and academic competitions. In this paper, we present the experiments carried out in two very different educational contexts: the practical teaching of the subject matter Infectious diseases of Animal Health in the Bachelor of Veterinary and secondly, we present its use as a tool in the theoretical classes the subject of economics 1st and 2nd. This paper presents the general guidelines of the methodology used and the main conclusions of its application in the learning process.

Key words

Problem based learning, case studies, Economy, Infectious diseases

Introducción

El modelo educativo que defiende el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), centrado en el aprendizaje de competencias ha implicado necesariamente el cambio de papel del profesor. En este sentido, el docente ha dejado fundamentalmente de transmitir conocimientos para pasar a involucrarse de una forma mucho más activa en el proceso de aprendizaje. Entre las competencias actuales del docente hay que citar el organizar y moderar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los mismos, concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación, implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo, fomentar el trabajo en equipo o utilizar nuevas tecnologías (Perrenoud, 2004).

En este contexto, la utilidad del empleo de metodologías de aprendizaje activas como el aprendizaje basado en problemas (APP) ha resultado exitoso en función de los resultados obtenidos en diferentes experiencias en diferentes ámbitos educativos (Fernández et al., 2006). En el APP, el punto de partida es un problema o situación que permite al estudiante identificar necesidades para comprender mejor ese problema/situación, identificar principios que sustentan el conocimiento y cumplir objetivos de aprendizaje relacionados a cada porción del programa educacional (Branda, 2004). Esta metodología se realiza mayoritariamente a través del trabajo en grupos tutorizados y del trabajo individual autodirigido, con la finalidad de combinar la adquisición de conocimientos con el desarrollo de habilidades generales y actitudes útiles para el ámbito profesional (Fernández et al., 2006). Así, es interesante mencionar que diversos autores indican que su empleo mejora ostensiblemente la adquisición de las competencias transversales (Jiménez et al., 2013).

Inicialmente, se ha empleado en Ciencias de la Salud, iniciando el procedimiento la Facultad de Medicina de la Universidad de Cleveland (USA), en 1950. Con posterioridad, la Universidad de Mc Máster (Canadá) inició lo que hoy conocemos como aprendizaje por problemas (APP). En este método, las ciencias básicas y las clínicas forman un todo, dado que las competencias exigidas al futuro profesional se fundamentan en ambas (Alfonso-Roca y Fonseca, 2001). No obstante, son muchas las carreras universitarias fuera del ámbito clínico donde ya se emplea esta metodología (Mateo y Vlachopoulos, 2012)

No obstante, la aplicación de este tipo de metodologías educativas en la esfera educativa universitaria también plantea interrogantes de otro tipo, como podría ser la ruptura con la metodología aplicada en los niveles educativos previos como el bachillerato o la educación

secundaria. Por ello, consideramos que siempre es interesante exponer las experiencias desarrolladas en ámbitos educativos muy diferentes, al objeto de poder realizar una comparativa en la evolución del alumnado que ha trabajado anteriormente siguiendo un APP y que continua sirviéndose de él en su etapa universitaria y los que se enfrentan a ella por primera vez. Evidentemente, es del todo inapropiado tratar de comparar explícitamente los resultados del aprendizaje, pero si es interesante evaluar la existencia de problemas comunes que permitan la adopción de medidas correctoras apropiadas a cada caso.

En este trabajo, exponemos dos experiencias de aplicación de dicho método en dos contextos educativos muy diferentes entre sí:

Por un lado, exponemos su utilización para la docencia práctica de la asignatura de Enfermedades Infecciosas de la materia de Sanidad Animal en la Licenciatura de Veterinaria. En esta asignatura clínica de cuarto curso, la aplicación disciplinar del citado método ha permitido ir incorporando progresivamente un sistema de aprendizaje autónomo y significativo a las prácticas ya incorporado con posterioridad a la docencia del Grado de Veterinaria, que responde técnicamente al citado método de estudio de casos. En este sentido, es necesario aclarar que en la literatura de la pedagogía médica existen al menos tres grandes grupos de métodos que utilizan el abordaje de problemas clínicos: 1) Casos clínicos asociados a una clase teórica, 2) aprendizaje por problemas, caracterizado por su filosofía y abordaje multidisciplinar y 3) el método de estudio de caso, caracterizado por la presentación de un caso clínico, centrado en la disciplina objeto de estudio. Utilizando la filosofía del APP, pero sin la exigencia de realizar un abordaje multidisciplinar, va a ser este último, el estudio de caso, el tipo el que más facilidades entraña para su aplicación inmediata en cualquier disciplina. El planteamiento necesita forzosamente que el alumno realice la aplicación simultánea de conocimientos previamente aprendidos y de aquellos mostrados por primera vez (Wassermann, 1994), y exige que éstos asuman el papel de protagonistas activos en vez de mantener una actitud pasiva y, por tanto, salven la distancia entre teoría y práctica. Adicionalmente, crea un diálogo en el grupo que rompe con los esquemas tradicionales de la clase teórica, implica al alumnado en su propio aprendizaje y posibilita la discusión y el trabajo en equipo.

En segundo lugar, exponemos su utilización como herramienta en las clases teórico-prácticas de la asignatura de Economía de 1º y 2º de Bachiller, que si bien se trata de una asignatura de Ciencias Sociales, se presta muy adecuadamente a la puesta en práctica de del sistema APP. La aplicación de este tipo de métodos fuera del contexto clínico originario constituye un verdadero reto para el docente, y aquí se expone la experiencia y su efecto en la docencia impartida. Dos factores son importantes a considerar para valorar la experiencia realizada: Su empleo en Educación Secundaria y en una materia evidentemente no clínica. Por las características de la asignatura de Economía de los diferentes cursos de Bachillerato en los que se imparte, la aplicación del método de casos en cada uno de ellos presenta matices diferenciadores que exponemos a continuación en el material y métodos del trabajo.

El listado de participantes en ambas experiencias se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1.

Distribución de alumnos participantes por experiencia

Titulación	Número total	Módulos/ U.D.**	Grupos de trabajo/problema *
Enfermedades Infecciosas (4º curso de la Licenciatura de Veterinaria)	100	20	3-4
Economía (1º curso de Bachiller)	18	18	4-3
Economía (2º curso de Bachiller)	17	12	4-7

*Caso clínico en la experiencia realizada en la Licenciatura de Veterinaria

**Unidades didácticas en Bachillerato

Metodología

En la primera experiencia, desarrollada en la asignatura de Enfermedades Infecciosas de la Licenciatura de Veterinaria, el profesor divide los alumnos en grupos de 3-4 personas y a continuación aporta los casos a estudiar (del ámbito de las enfermedades infecciosas) la guía para el análisis y diferentes fuentes de información (libros, revistas especializadas, guías docentes e Internet), que los alumnos consultarán según su propio criterio, para analizar el caso y establecer las hipótesis de trabajo. Es importante mencionar que el alumno también dispone del resto de las herramientas necesarias para el diagnóstico (medios de cultivo, pruebas bioquímicas, etc.), las cuales sólo le serán aportadas por el profesor cuando se requieran. De este modo, los alumnos, realizan una labor autónoma para la resolución de los casos, tomando las decisiones que consideran más oportunas para la resolución de los mismos tras la revisión crítica de la anamnesis y de las muestras remitidas. Tras realizar el diagnóstico, deben prescribir las medidas terapéuticas y de control de cada caso.

Al objeto de recabar información en referencia a la adquisición de competencias, realizamos la puesta en común de cada caso donde el profesor actúa como coordinador y dirige la puesta en común de los casos por parte de los grupos de trabajo, fomentando la participación y la discusión y aportando su opinión sobre la resolución del caso. Es importante indicar que aunque los alumnos estén divididos en grupos, el desarrollo del trabajo aporta al profesor los argumentos suficientes para valorar individualmente la adquisición de competencias genéricas como el liderazgo o la toma de decisiones. De modo adicional, los estudiantes complementaron un cuestionario de autoevaluación y evaluación recíproca orientado a valorar su labor y la de todos los componentes del grupo. Los criterios a valorar fueron:

1. Asistencia y puntualidad
2. Conocimientos teóricos previos
3. Aportación de ideas
4. Aprovechamiento del tiempo
5. Gestión de la información

6. Resolución de problemas
7. Capacidad organizativa
8. Coherencia en la evaluación grupal

En la segunda experiencia, llevada a cabo en la asignatura de Economía de 1º de Bachillerato, el docente planteó a lo largo del curso 3 situaciones problemáticas para su resolución mediante el trabajo en equipos formados por equipos de entre tres a cuatro componentes; a) en primer lugar, el objetivo consistía en profundizar en el conocimiento de las instituciones internacionales y de ciertos países extranjeros que por su situación económica pudieran resultar de relevancia para la economía española, para ello se presentó, en primer lugar, un cuestionario al que los alumnos debían responder sirviéndose tanto de internet como de los medios informativos a fin de determinar cuáles eran esas instituciones y países y en segundo lugar, se pretendía que formularan en grupo una demanda por grupo de países ante las Naciones Unidas, a fin de que investigasen sobre las necesidades, intereses, instituciones, dirigentes y relaciones internacionales de los países objeto de estudio b) el segundo caso, llevado a cabo conjuntamente con la asignatura de lengua española, pretendía generar conocimiento sobre la situación socio-económica más próxima, estableciendo una relación con las decisiones políticas nacionales y su entorno más inmediato, mediante la creación de un periódico impreso cuya financiación corría a cargo de anuncios publicitarios que ellos mismos se encargaron de buscar, y que se llevó a cabo realmente y no solo en el plano teórico, para ello los alumnos por grupos de entre 3 y cuatro miembros eligieron un tema de interés y realizaron una serie de entrevistas a empresarios, políticos e investigadores de su entorno, c) y el tercer y último caso consistía en la realización de un análisis por grupos de 3 a 4 miembros, de las estrategias de mercado de una empresa elegida por ellos, que luego debieron exponer mediante PowerPoint en el mismo aula.

Estas tres experiencias fueron evaluadas de forma grupal atendiendo a los objetivos y contenidos expuestos y posteriormente mediante test personales sobre los conocimientos adquiridos en el desarrollo de cada experiencia y la implicación personal de cada alumno.

En la asignatura de Economía de la Empresa de 2º de Bachillerato, el empleo del método APP quedó más limitado a la aplicación práctica directa del contenido de la asignatura, llevando a cabo simulaciones repetidas de las pruebas de selectividad a las que habrían de hacer frente los alumnos al concluir el curso académico. Así pues, se planteó el trabajo en equipo en grupos de 3 a 4 miembros para afrontar la resolución de los casos prácticos. En este contexto formativo, se ofreció a los alumnos una batería de casos prácticos para su resolución por equipos, que posteriormente eran puestos en común, en esta dinámica el docente toma el rol de coordinador-moderador para así favorecer la participación de todos, aportando finalmente su opinión del caso. En la evaluación periódica llevada a cabo a lo largo del curso se evaluaba el efecto de esta experiencia mediante test personales y el planteamiento de casos para su resolución individual.

Discusión y conclusiones

Los resultados de aprendizaje de ambas experiencias deben considerarse como muy positivas, basándonos en la evaluación de las actividades desarrolladas.

En la experiencia realizada en el ámbito universitario, la aplicación del método de estudio de casos en las prácticas de diagnóstico de Enfermedades Infecciosas ha facilitado que los

alumnos asuman el papel de protagonistas activos de su propio aprendizaje. El empleo de la misma en el contexto de una asignatura concreta, cuyo posible uso ya fue planteado con anterioridad (De la Fe y Corrales, 2007) permite tanto que las competencias profesionales respondan principalmente a los definidos por la disciplina como que las competencias profesionales objeto de estudio y los problemas como herramientas del mismo no presenten necesariamente un carácter multidisciplinar. Ello podría parecer un problema si analizamos exclusivamente el concepto de APP, pero en nuestro caso, consideramos que el método de casos permite ir adaptando progresivamente a docencia hacia el necesario carácter multidisciplinar que finalmente deben caracterizarla.

Entre los aspectos más positivos de la experiencia confirmamos el papel activo del estudiante en el proceso de aprendizaje, ya que tras una fase inicial de cierto desconcierto, los estudiantes participantes en la experiencia son capaces de establecer una hipótesis inicial de trabajo y confirmarla con posterioridad a lo largo de los días de prácticas mediante el empleo de una metodología adecuada a los objetivos concretos de cada caso. Más allá de los propios resultados de los casos asignados, el estudiante adquiere la metodología general de trabajo, mediante el desarrollo combinado de trabajo autónomo y grupal, como lo demuestran las exposiciones orales y el trabajo diario realizado durante los días de la experiencia. Otro aspecto muy destacable es el establecimiento de foros de discusión entre los propios grupos o en el seno de ellos individualmente. Independientemente de la calificación obtenida en las prácticas, cuya media oscila entre 7,5 sobre 10 puntos, los estudiantes perciben positivamente el empleo de este tipo de metodologías activas en el desarrollo de sus prácticas, tal y como pudimos comprobar tras el desarrollo de cada sesión. Todos estos aspectos, coinciden en líneas generales con lo observado por otros autores (Fernández et al., 2006).

Otro aspecto interesante de la experiencia realizada es la valoración del empleo de esta metodología para la adquisición de las competencias transversales como la capacidad de liderazgo, la organización, el empleo de la lengua inglesa o, evidentemente, la resolución de problemas. En este sentido, su empleo es muy válido para su aprendizaje y su valoración. Para ello, podemos valorar también el empleo del cuestionario de autoevaluación y la evaluación recíproca. Un ejemplo de los resultados obtenidos podemos observarlo en la Figura 1, donde se indican las calificaciones otorgadas por los estudiantes a sí mismo (Alumno 1) y al resto de componentes de su grupo (Alumnos 2 a 4) para un total de 8 items con 8 puntos a repartir para todo el grupo en cada uno de ellos.

En líneas generales, podemos distribuir a los alumnos en tres grupos en función de los resultados de la autoevaluación y la evaluación recíproca. La evaluación máxima era 8 puntos y los grupos los siguientes:

- a) Alumnos que se califican mejor (5 o más puntos) al resto del grupo: 31.5%
- b) Alumnos que califican mejor a otro compañero del grupo (5 o más puntos): 10.5%
- c) Alumnos que califican igual a todos los miembros (5 o menos puntos): 58%

Crterios	Alumno 1	Alumno 2	Alumno 3	Alumno 4	Puntos a repartir
C1	2	2	2,3	1,7	8
C2	2,1	2	2,3	1,6	8
C3	2,4	1,8	2,5	1,3	8
C4	2,3	1,6	2,4	1,7	8
C5	2,4	2,1	2,5	1	8
C6	2	2	2	2	8
C7	2,4	1,9	2,4	1,1	8
C8	2,1	2,3	2,3	1,3	8

Figura 1. Ejemplo de cuestionario de autoevaluación y evaluación recíproca

En este sentido, observamos que los alumnos son reticentes a otorgar una calificación superior en términos globales a otro miembro de su grupo, y en la mayor parte de los casos, la evaluación recíproca entre los miembros del grupo es similar, lo cual no tiene repercusión en la calificación. No obstante, detectamos la presencia de un grupo de encuestados que valora mejor a otros compañeros, lo cual, desde el punto de vista objetivo, permite valorar positivamente la primera aplicación de esta herramienta docente en las prácticas de Enfermedades Infecciosas I. Además, si analizamos la valoración individual en algunos de estos ítems (como la aportación de ideas o la resolución de problemas) otorgado tanto por el profesor como por los estudiantes de cada grupo, las calificaciones superiores generalmente se otorgan a los mismos estudiantes, en coincidencia con lo observado por otros autores (Jiménez et al., 2013)

El uso del ABP en Economía uso se ha realizado en ocasiones en materias relacionadas en el contexto universitario (Jiménez et al., 2013), si bien su uso fuera del contexto universitario supone siempre un verdadero reto. Así, en 1º de Bachillerato, los resultados obtenidos permitieron comprobar el establecimiento de un incremento en el conocimiento de la situación económica general que de otro modo no se hubiese asimilado tan vivamente. Los resultados obtenidos pueden observarse en la siguiente tabla:

Tabla 2.

Calificaciones obtenidas en 1º de Bachillerato

	CALIFICACIÓN MEDIA
CASO 1 (1ª EVALUACION)	6.67
1ª EVALUACION	5.84
CASO 2 (2ª EVALUACION)	8.35
2ª EVALUACION	5.74
CASO 3 (3ª EVALUACION)	6.79
3ª EVALUACION	6.85

En esta experiencia pudieron observarse 2 conclusiones:

1. El método de APP permite reforzar los conocimientos de la materia.
2. El método de APP influye directamente en la motivación de los alumnos.
3. Una actividad planteada de acuerdo con el método de APP, puede llegar a interferir negativamente en el tiempo dedicado al estudio tradicional para preparar un examen según una metodología convencional, si llega a ser suficientemente emocionante para los alumnos como ocurrió en el planteamiento del CASO 2 propuesto para la 2ª Evaluación.

En 2º de Bachillerato, tal y como ya se indicó, al aprendizaje orientado a una prueba de Selectividad permitió deducir que los resultados dependían no solo de los métodos utilizados sino de la implicación personal de los alumnos. Para Economía de la Empresa se plantearon 6 casos para trabajar en grupo, para cuya resolución contaban con el material aportado por el profesor. La valoración de los alumnos en estos planteamientos se recoge en la siguiente tabla:

Tabla 3.

Calificaciones obtenidas en 2º de Bachillerato

	CALIFICACIÓN MEDIA (S/10)
CASO 1 (1ª EVALUACION)	7.35
1ª EVALUACION	6.23
CASO 2 (2ª EVALUACION)	7.47
CASO 3 (2ª EVALUACION)	7.08
2ª EVALUACION	5.63
CASO 4 (3ª EVALUACION)	7.85
CASO 5 (3ª EVALUACION)	6.89
CASO 6 (3ª EVALUACION)	6.95
3ª EVALUACION	5.91

En la presente tabla se observa una valoración en la que se constatan los siguientes hechos:

1. Es el reflejo evidente del incremento de la complejidad en los casos planteados.
2. El trabajo en equipo favorecido por el método de APP favorece la resolución positiva de los casos.
3. El método de APP puede llegar a excluir a algunos miembros del equipo de su participación en la resolución del caso, ya sea por decisión propia o por la de los restantes miembros, lo que ocasiona el desinterés de esos miembros por la asignatura.
4. Al tratarse la asignatura de Economía de la Empresa de una materia optativa en las pruebas de selectividad, se aprecia una relajación en las calificaciones finales de los que al final de la 3ª Evaluación ya han decidido no presentarse al examen de selectividad con esta asignatura.

No obstante, en ambas experiencias los casos se proponen a los grupos de alumnos para que individual o colectivamente se enfrenten al problema y tomen decisiones. El caso se utiliza, pues, para implicar al estudiante, que adopta el rol de protagonista de la acción: analiza la situación, define el problema, contrasta ideas en grupo, las defiende y reelabora con nuevas aportaciones, y toma decisiones, de modo similar a lo observado en el contexto universitario (Jiménez et al., 2013). En el caso de estas asignaturas de Educación Secundaria, puede plantearse de forma separada del aprendizaje de los contenidos, sirve para aplicar los conocimientos aprendidos y generar conocimientos significativos.

Hemos observado algunos aspectos de mucho interés a la hora del planteamiento de los casos: 1) Deben ser reales, es decir, la situación que se presenta debe ser posible, lógica y admisible. Si además se refiere a algún aspecto que ellos conozcan previamente, incrementa su interés e implicación, un aspecto que consideramos esencial en este nivel educativo base a los resultados obtenidos 2) Debe ser relevante para el alumnado, pues incrementa su implicación, 3) debe plantearse en un escenario problemático, es decir en una situación aún por resolver, 4) debe estar abierta a varias soluciones o hipótesis de trabajo, al objeto de fomentar la discusión en los grupos o entre ellos.

En ambas experiencias, hemos observado que el empleo de esta herramienta docente evita la adopción de una actitud pasiva y potencia la adquisición de las competencias propias de la materia en cuestión, además de potenciar la adquisición de otras competencias transversales como son la capacidad de análisis y síntesis, la capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica, la resolución de problemas, la toma de decisiones o analizar, sintetizar y resolver problemas en cualquiera de los ámbitos empleados. En ambos casos, contrastamos que el alumno realmente aprende cuando asume una postura activa y esto sólo es posible cuando el profesor realiza una enseñanza activa. Para ello, es necesario que el alumno sea consciente de su papel en el aprendizaje (Martín y Ruiz, 2006).

Dentro del método de estudio de casos se pueden identificar cuatro fases. En la fase uno, de presentación, el profesor establece la escena, los objetivos de los estudios de caso y clarifica cualquier problema en el procedimiento. En esta fase, puede incluirse desde la presentación del contexto sanitario de los casos tratados en Enfermedades Infecciosas como la presentación de una situación económica concreta en la que se desarrolla el problema en cuestión. En la fase dos, de estudio individual, se les da a los estudiantes tiempo para leer, buscar información, plantear cuestiones, y anotar cualquier asunto que tenga relación. En la fase tres, de discusión, los estudiantes en grupos de tres a seis comparten puntos de vista, conocimientos y técnicas. Tienen que juzgar si la información dada es adecuada, luego desarrollar varias soluciones y elegir la mejor alternativa. En este punto, también es interesante reseñar que los alumnos deben “aprender” a utilizar las ventajas del acceso a la información que ofrece Internet, valorando la información que es útil y descartando la que no lo es. La fase cuarta es una sesión completa en la que cada grupo puede presentar su “mejor” solución y extraer, bajo la tutoría del profesor, los principios y problemas subyacentes. Una variante de este método es invitar a cada estudiante a preparar y presentar un estudio basado en su propia experiencia para discutir con el grupo o subgrupo. Como se observa, las posibilidades de aplicación son múltiples. Todos estos aspectos han sido revisados y comparados ampliamente en diversos trabajos (Fernández et al., 2006).

Según Fabra (1997), las ventajas del método son evidentes. En primer lugar, se aumenta la motivación del alumno por el tema de estudio, al confrontarle con situaciones reales, en consonancia con los datos que recogen diversos trabajos que inciden en la importancia del componente emocional (Fernández et al., 2006). Además, se potencian las habilidades del alumnado y se les acostumbra a trabajar en equipo. En efecto, gracias al fomento del

diálogo y al aprendizaje mutuo entre estudiantes, el método permite desarrollar cualidades como técnicas de comunicación, de síntesis, de búsqueda e interpretación de la información, de negociación, de creatividad, de toma de decisiones etc. Además, el alumnado detecta la flexibilidad de los métodos de resolución y la existencia de más de una solución correcta al mismo problema. Los estudiantes perciben el aprendizaje como relevante y resaltan como puntos fuertes algunas de las características del APP. Utilizan más tiempo para el autoaprendizaje y hacen mayor uso de las TICs. Específicamente en el ámbito clínico, los estudiantes de APP son con frecuencia mejor considerados en sus conocimientos clínicos y habilidades, aunque sus conocimientos en ciencias básicas parezcan ser similares a los de los estudiantes en un curriculum tradicional (Albanese, 2000).

Referencias

- Albanese, M. (2000). Problem-based learning: why curricula are likely to show little effect on knowledge and clinical skills. *Med Educ*, 34, 729-738
- Alfonso-Roca, M.T. y Fonseca, M. (2001). Aprendizaje basado en problemas: situación actual y perspectivas de implantación en las Facultades de Medicina Europeas. *Dolor*, 16, 119-127.
- Branda, L. A. (2004). El aprendizaje basado en problemas en la formación en Ciencias de la Salud. En: *El aprendizaje basado en problemas: una herramienta para toda la vida*. 2004. Agencia Laín Entralgo, Madrid.
- De la Fe, C. y Corrales, J. C. (2007). Aplicación del método de estudio de casos en las prácticas de diagnóstico de la disciplina de Enfermedades Infecciosas. *II Jornadas Nacionales sobre el EEES*. Murcia.
- Fabra, M. L. (1997). *Notas del curso: el método del caso*. Valencia: Instituto de Ciencias de la Educación de la U.P.V.
- Fernández, M., García, J. N., Caso, A., Fidalgo, R. y Arias, O. (2006). El aprendizaje basado en problemas: revisión de estudios empíricos internacionales. *Revista de Educación*, 341, 397-418.
- García Sanz, M. P. (2012). *Aprendizaje y evaluación de competencias. Formación por Centros*. Murcia: Centro de Formación y desarrollo profesional. Universidad de Murcia.
- Jiménez, J., Lagos, G. y Jareño, F. (2013). El aprendizaje basado en problemas como instrumento potenciador de las competencias transversales. *Revista electrónica sobre la enseñanza de la economía pública*, 13, 44-68.
- Martín, C. y Ruiz, E. (2006). *El aprendizaje de los estudiantes*. Murcia: Plan de formación permanente de la Universidad de Murcia
- Mateo, J. y Vlachopoulos, D. (2012). Aplicando la metodología del aprendizaje basado en problemas en la asignatura de Gestión Cultural: un modelo alternativo de evaluación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(2).
- Perrenoud, P. H. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.

Autores

Christian de la Fe Rodríguez

Doctor en Veterinaria por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Profesor Titular de Sanidad Animal de la Facultad de Veterinaria de la Universidad de Murcia, Formador de Formadores del Centro de Formación de Profesorado de la Universidad de Murcia y Vicedecano de la Facultad desde el año 2012. Ha publicado más de 60 trabajos en revistas del JCR especialmente en el área de Veterinaria. Sus líneas de investigación se orientan al estudio de las micoplasmosis animales y otras enfermedades infecciosas de los rumiantes. A nivel docente, sus trabajos se orientan hacia la aplicación de metodologías activas de aprendizaje aplicables a la docencia de las Enfermedades Infecciosas (Sanidad Animal).

Irene Vidaurreta Porrero

Licenciada en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad de Córdoba, Profesora Interina del Cuerpo de Profesores de Educación Secundaria de la Región de Murcia desde 2010. Ha publicado diversos trabajos relacionados con el ámbito económico como el marketing en la empresa o las fuentes de financiación empresarial para la formación de trabajadores y desempleados. El trabajo aquí presentado fue desarrollado en el IES Manuel Tárraga Escribano (San Pedro del Pinatar, Región de Murcia).

Ángel Gómez Martín

Doctor en Veterinaria por la Universidad de Murcia, Investigador Contratado de Sanidad Animal. Profesor asociado de la Facultad de Veterinaria durante 3 cursos académicos, ha publicado más de 20 trabajos en revistas del JCR especialmente en el área de Veterinaria. Sus líneas de investigación se orientan al estudio de las micoplasmosis animales y la epidemiología molecular.

Juan Carlos Corrales Romero

Doctor en Veterinaria por la Universidad de Murcia, Profesor Titular de Sanidad Animal de la Facultad de Veterinaria y Director del Departamento de Sanidad Animal desde 2013. Ha publicado más de 50 trabajos en revistas del JCR especialmente en el área de Veterinaria. Sus líneas de investigación se orientan al estudio de las micoplasmosis animales y otras enfermedades infecciosas de los rumiantes. A nivel docente, sus trabajos se orientan hacia la aplicación de metodologías activas de aprendizaje aplicables a la docencia en Medicina Preventiva y Policía Sanitaria (Sanidad Animal).

Rodríguez, J. & Martínez, J.B. (2015). Conocimiento práctico del profesor universitario. Una exploración desde el análisis del discurso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 139-151.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.204341>

Conocimiento práctico del profesor universitario. Una exploración desde el análisis del discurso

Juanita Rodríguez Pech ⁽¹⁾, Juan Bautista Martínez Rodríguez ⁽²⁾

⁽¹⁾ Universidad Autónoma de Yucatán, ⁽²⁾ Universidad de Granada

Resumen

En este trabajo se aborda el conocimiento práctico del profesor (CPP) a partir de un estudio de caso en el que se han seguido algunas de las estrategias recomendadas para el análisis de discurso. Las descripciones que una profesora universitaria realiza acerca de su docencia, sirvieron de base para identificar algunos de los elementos de su conocimiento práctico (principios, reglas e imágenes) referidos a su visión de la realidad como contexto de la enseñanza, así como al papel de la formación universitaria en el marco de ese contexto. Se presentan también algunas implicaciones del estudio del CPP en la formación docente y en la reflexión del profesorado sobre su práctica.

Palabras clave

Conocimiento práctico del profesor; análisis del discurso; educación superior; formación del profesorado.

Teacher's practical knowledge at university. Exploring strategies from discourse analysis

Abstract

Contacto:

Juanita Rodríguez Pech, ropech@uady.mx. Calle 41 x 14 s/n Ex Fénix, Col. Industrial, Mérida, México. CP. 97150

Derivado de la tesis doctoral: Desarrollo del pensamiento práctico del profesor en una universidad pública mexicana.

This article discusses the practical knowledge of the teacher (CPP) from a case study in which were used some strategies suggested by discourse analysis. The descriptions that a college professor makes about her teaching provided the basis to identify some of the elements of their practical knowledge (principles, rules and images) related to their view of reality as a context for teaching, as well as the role of university education within this context. Some implications of the study of CPP in teacher training and reflexive on their practice are also presented.

Key words

Teacher's practical knowledge; discourse analysis; higher education, teacher education.

Introducción

El estudio sobre el Conocimiento Práctico del Profesor (CPP) se inscribe dentro de la línea de investigación conocida como paradigma del pensamiento del profesor, enfoque que, según Imbernón (2004) surge del interés por estudiar las diferencias existentes en la naturaleza de los conocimientos que emplean los docentes, las formas en que se adquieren y los modos en que se manifiestan en su práctica; tales intereses han cedido paso actualmente a uno más general relacionado con el estudio de la conducta del profesorado en sus dimensiones no observables, asumiendo que éstas tienen un impacto en el comportamiento visible. Inicialmente, esta aproximación partía de una perspectiva cognitiva y postulaba que el pensamiento constituye un antecedente de la acción (Moreno, 2002), pero recientemente se ha comenzado a considerar que el pensamiento y la acción se encuentran en una relación interactiva (Vázquez, Jiménez y Mellado, 2007) pues si bien las acciones realizadas por el docente se originan en sus procesos de pensamiento, éstos también resultan afectados por las acciones mismas.

En este marco, el conocimiento práctico aparece, según Clarà y Mauri (2010), como la forma genérica de referirse al “conocimiento que permite a los prácticos definir, construir, las situaciones concretas de su práctica” (p. 133). Pérez Gómez (2008) establece la procedencia de este concepto como ligado al de sabiduría práctica, integrando virtud, habilidad y entendimiento deliberativo. En un trabajo posterior, Pérez Gómez (2010) afirma que el pensamiento práctico está relacionado con la forma de intervenir en la realidad; esta forma de conocimiento no debe confundirse con la simple aplicación del conocimiento teórico, puesto que el conocimiento práctico se relaciona con los significados que las personas utilizan para dar sentido a su comportamiento (p. 39).

El estudio del pensamiento práctico ha sido abordado desde diferentes enfoques, desde los cuales se ha generado un conjunto de conceptos que buscan explicar su naturaleza y las relaciones que guarda con otros elementos, tanto del pensamiento del profesor como de su realidad o práctica docente. Así, el conocimiento práctico puede ser conceptualizado desde tres perspectivas diferentes, según Clarà y Mauri (2010):

1. La perspectiva del profesional reflexivo, en la que el conocimiento práctico se conceptualiza como “repertorio”, es decir, el conjunto de representaciones de situaciones vividas por un

profesional y que están relacionadas con una práctica (Schön, 1987, 1988, citado por Clarà y Mauri, 2010).

2. El enfoque de las teorías implícitas, desde el cual el conocimiento práctico se conceptualiza como “representaciones implícitas”, primer nivel de estructuración de las teorías implícitas consistentes en representaciones que reducen la incertidumbre ante situaciones concretas (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006, citados por Clarà y Mauri, 2010).
3. La perspectiva del conocimiento personal del profesor. Aquí, el conocimiento práctico se conceptualiza como “imagen”, es decir, la representación de la experiencia individual, que la convierte en guía de la práctica (Clandinin y Connelly, 1988, citados por Clarà y Mauri, 2010).

Independientemente de la conceptualización que se tenga del conocimiento práctico, se distingue por los siguientes rasgos:

1. Es propio de los profesionales reflexivos (Schön, 1983, 1987, y Agryris y Schön, 1987, citados por Pérez Gómez, 2008).
2. Está situado, implica conocimiento en la acción, sobre la acción y sobre el conocimiento en la acción (Clarà y Mauri, 2010; Schön, 1983, 1987, y Agryris y Schön, 1987, citados por Pérez Gómez, 2008).
3. Es tácito, no verbalizable (Clarà y Mauri, 2010), ya que “está cargado de intuición, conocimiento explícito y tácito, habilidades, intenciones y emociones, que utiliza el ser humano en su vida profesional, social o personal para atender los complejos problemas de la vida cotidiana” (Pérez Gómez, 2010, p. 78).
4. Es de carácter holístico (Clarà y Mauri, 2010), porque en él convergen lo consciente e inconsciente, lo lógico y racional, lo emotivo y motivacional, de manera indisoluble y compleja (Pérez Gómez, 2010).
5. Es implícito, pero puede explicitarse (Clarà y Mauri, 2010).

El presente trabajo de investigación se centró en el estudio del conocimiento práctico desde la perspectiva del conocimiento personal del profesor, tal como se hace en los trabajos desarrollados por Elbaz (1981), Connelly, Clandinin, y He (1997), John (2002), Tamir (2005) y Chou (2008), entre otros. Desde esta perspectiva, el conocimiento práctico del profesor (CPP) es aquél que los profesores usan en su enseñanza (Tamir, 2005, p. 4), por lo tanto, puede ser visto y encontrado en sus prácticas docentes (Connelly y Clandinin, 1988, citados por Tamir, 2005, p. 25). Es un conocimiento que es conocido y producido en forma práctica por los profesores (Chou, 2008, p. 531); además, está vinculado con una situación específica y sus tareas (Elbaz, 1981, p. 54). Incluye en sí al conocimiento de la práctica y al conocimiento mediado por la práctica (Elbaz, 1981).

Elbaz (1981) propone como elementos constitutivos de la estructura inherente del CPP, los siguientes: principio práctico (Gauthier 1963, Elbaz 1975, citados por Elbaz, 1981), regla de la práctica, e imagen. El principio práctico es un enunciado amplio, más inclusivo que la regla. Incorpora propósitos en una forma deliberada y reflexiva (Elbaz, 1981, p. 61), y puede ser

declarado de diversas maneras (Connelly, Clandinin y He, 1997). La regla de la práctica “es un enunciado breve, claramente formulado, acerca de qué hacer o cómo hacerlo en una situación particular frecuentemente encontrada en la práctica... La regla de práctica guía la implementación metódica de los propósitos del profesor” (Elbaz, 1981, p. 61). En tanto, las imágenes se definen como “breves enunciados metafóricos sobre cómo debería ser la enseñanza... sirven para guiar el pensamiento del profesor y para organizar el conocimiento en el área relevante” (Elbaz, 1981, p. 61).

Los principios, las reglas y las imágenes se encuentran estrechamente vinculados entre sí en la práctica del profesor. Para Chou (2008) un principio es una estrategia muy general y amplia, mientras que una regla es una estrategia muy específica y concreta que se utiliza como parte del principio (p. 537). A su vez, “la regla de práctica puede ser seguida metódicamente, mientras el principio es usado reflexivamente, y la imagen guía la acción de manera intuitiva” (Elbaz, 1981, p. 49). La regla de práctica se ordena a través de un principio, mientras que la imagen “capta en forma metafórica el propósito por el cual trabaja el profesor” (Elbaz, 1981, p. 62).

El trabajo aquí presentado asume este modelo estructural del CPP, como base para el estudio de las prácticas de enseñanza de una profesora universitaria, a fin de identificar los elementos que conforman su conocimiento práctico. Particularmente, se propone el uso de estrategias asociadas al análisis del discurso como herramientas para examinar la información obtenida mediante entrevistas, en las que se da voz a la profesora para referirse a su trayectoria profesional y sus prácticas actuales de enseñanza.

Método

La investigación fue conducida siguiendo la metodología de estudio de caso (Stake, 1998; Simmons, 2009) considerando como caso único el de la profesora universitaria denominada con el pseudónimo “Silvia”. El estudio de su práctica docente se consideró una vía para la mejor comprensión del CPP y de sus elementos estructurales, como se describen en Elbaz (1981) y Connelly, Clandinin y He (1997); por esta razón, se trata de un estudio de caso instrumental (Stake, 1998).

Participantes

La elección del caso respondió al interés por estudiar el CPP en el contexto universitario, a diferencia de otros estudios que se han centrado en el profesorado de nivel básico. El caso aquí presentado se refiere a una profesora formada inicialmente en el campo de la nutrición humana y que actualmente desarrolla su docencia en ese mismo campo, en una universidad pública mexicana. La elección específica de Silvia como caso de estudio respondió a la disposición que esta profesora manifestó para participar en la investigación, permitiendo que su práctica fuera observada de manera continua, y concediendo entrevistas para profundizar en los aspectos que estaban siendo observados; por lo anterior, este caso resultó accesible por ser oportuno y cercano, pero no por ello menos interesante (Simmons, 2009, p. 53).

Estrategias de investigación

El conocimiento práctico se descubre de las acciones de los profesores y, en ciertas circunstancias, también de su discurso (Connelly y Clandinin, 1988, citados por Tamir, 2005, p. 134-148); por lo anterior, en este estudio se utilizaron dos estrategias centrales: la observación no participante y la entrevista semi estructurada, ambas apoyadas en el diario de campo de la investigadora. Las observaciones permitieron obtener registro de los eventos más relevantes producidos en las clases de Silvia, incluyendo las intervenciones de la profesora y del alumnado, los aspectos centrales del contenido estudiado y las estrategias didácticas empleadas.

La revisión preliminar de las notas de observación permitió establecer los propósitos de las entrevistas que se tuvieron con Silvia, un total de 3, efectuadas en diferentes momentos del período escolar. A través de éstas, se exploraron las ideas que la profesora tenía acerca de su trayectoria profesional y de las características actuales de sus prácticas de enseñanza. El interés de las entrevistas fue ajustándose conforme las observaciones de la clase lo sugirieron, para enfocarse en aspectos como los propósitos de sus materias, las estrategias de enseñanza, la interacción con los estudiantes, el contenido de la clase y el ambiente del aula.

Procedimientos de análisis

Los resultados que aquí se exponen se derivan del empleo de estrategias de análisis en el discurso de Silvia acerca de la realidad y el contexto en el que se desarrollan sus prácticas de enseñanza. Este discurso procede de las entrevistas que se sostuvieron con la profesora, en los que ésta se refiere a su trayectoria profesional y su práctica docente actual. El análisis siguió los procedimientos descritos en Conde (2010) para ese fin, considerando los extractos de las entrevistas como el conjunto de textos que conforman el discurso de Silvia. Las estrategias empleadas fueron: a) identificación de conjeturas pre analíticas, b) análisis de posiciones discursivas, c) análisis de configuraciones narrativas y d) identificación de espacios semánticos en el discurso.

Las conjeturas pre analíticas se entienden aquí como los juicios hipotéticos surgidos de la conexión de una serie de indicios, bajo el supuesto de la existencia de relaciones de “sentido” entre ellos (Conde, 2010); este procedimiento analítico resultó conveniente para la identificación de los elementos del CPP (principios, reglas e imágenes) debido a que:

1. Así como las conjeturas pre analíticas suponen juicios hipotéticos derivados de la conexión de indicios en los datos, la existencia de ciertos principios, reglas o imágenes de la práctica es, inicialmente, un supuesto que se infiere de los indicios recogidos del discurso de la profesora.
2. Tal como las conjeturas pre analíticas requieren ser validadas a partir de los demás indicios que se recojan, los principios, reglas o imágenes de la práctica que se advierten en el discurso, deben ser confirmados mediante el análisis del total de datos obtenidos, a lo que se suma la observación de los eventos de la clase y el conjunto de entrevistas.

En este trabajo, los principios, reglas e imágenes de la práctica fueron inicialmente conjeturas pre analíticas que posteriormente se confirmaron, a medida que el análisis siguió su curso. A partir de estas conjeturas iniciales, se procedió a la lectura de las entrevistas posteriores y del resto de los registros de observación en clases, a fin de validar dichas conjeturas siguiendo las recomendaciones que se establecen en Conde (2010, p. 130). A continuación se presentan los resultados del análisis practicado.

Resultados. La realidad social como marco referencial de la enseñanza.

El discurso de Silvia es fundamentalmente un discurso acerca de la realidad social en la cual tienen lugar los problemas de alimentación y nutrición a los cuales se dirige la formación del nutriólogo, y que constituyen un marco para su actividad docente. Este discurso parece estar configurado a partir de dos dimensiones:

1. La condición en la que se encuentran las personas en cuanto al proceso de formación, lo que da lugar a dos categorías de análisis: a) el aprendiz, y b) el maestro.
2. Las características de la realidad tal como se muestra o se percibe por las personas. Aquí, las categorías son: a) la realidad auténtica, y b) la realidad engañosa.

En el discurso de Silvia, ambas dimensiones aparecen combinadas de modo que el alumno o alumna, siendo un menor en formación, sólo alcanza a percibir la realidad engañosa y parcial; por su parte, la profesora como adulto formado es capaz de percibir la realidad auténtica. La figura 1 muestra una representación gráfica de estas dimensiones.

Dentro del CPP de Silvia, los fenómenos de la alimentación y nutrición humana tienen lugar en una realidad social compleja, en el que operan distintas fuerzas: políticas, económicas, educativas, culturales, entre otras; los problemas de salud y nutrición están influenciados por las conexiones entre esas elementos. Sin embargo, inicialmente, los estudiantes no son capaces de reconocer cómo están operando dichas fuerzas, debido a que se trata de causas que no siempre son evidentes, especialmente para quienes no han entrenado su visión para percibir las. Como consecuencia, el alumnado tiende a percibir la realidad de manera parcial y reducida, porque aún son incapaces de entender los fenómenos más allá de los datos inmediatos que conocen.

La visión que el alumnado tiene de la realidad antes de completar su formación no corresponde a una realidad auténtica, sino a una versión falsa o engañosa de la misma, que es resultado muchas veces de la falta de conocimientos, pero también de la incapacidad para analizar críticamente su entorno.

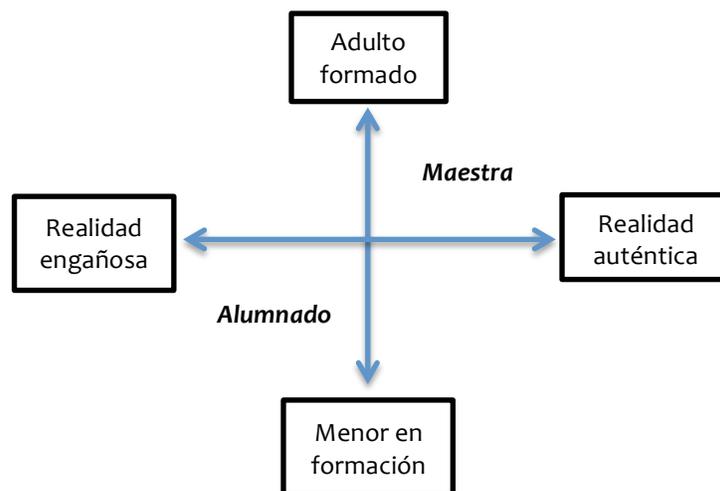


Figura 1. La realidad social como marco referencial dentro del CPP de Silvia.

Esta visión de la realidad y de la manera en que la profesora y el alumnado la perciben, se produce en el marco de una cierta concepción que Silvia parece tener acerca de la formación profesional que la universidad debe otorgar. Dentro del CPP de Silvia, la formación de los estudiantes debe provocar un cambio en el entendimiento sobre la realidad, para hacerlos capaces de percibir su complejidad y así, situarse en una mejor posición para intervenir en los problemas de salud y nutrición que les atañen. La formación que recibe el futuro nutriólogo en la universidad debe tener este propósito.

El discurso de Silvia sobre la realidad se articula en torno a dos espacios semánticos, como se ilustra en la figura 2.

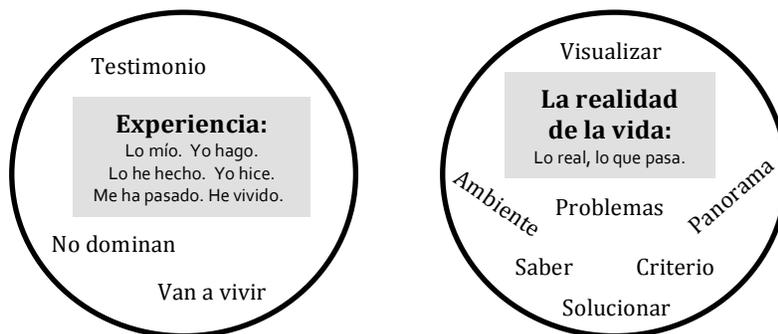


Figura 2. Espacios semánticos en el discurso de Silvia acerca de la realidad.

El primer espacio semántico es el de la experiencia, que está asociado con la posición del maestro como adulto formado. En este espacio se inscribe aquello que la profesora ha hecho, lo que ha vivido, lo que le ha pasado, lo suyo, en lo que puede dar testimonio:

...sepan que eso puede pasar, saben que esto que dice aquí en la teoría pasa, a mí me ha pasado, yo lo he hecho así o asado, a mí me ha funcionado de tal manera...

...no es lo que me está diciendo el papel, es algo que... también ya lo he hecho, y te lo voy a transmitir a ti alumno, algo que yo ya he vivido y que he hecho ¿me entiendes? (Silvia, 15/04/14)

En este mismo espacio semántico se encuentra aquello que el alumnado no domina y lo que aún va a vivir, como opuesto a la experiencia del profesor:

...no se los digo por presunción de tal o cual ¿me entiendes?, no por presunción, sino porque es parte de lo que ellos en algún momento cuando terminen su carrera lo van a hacer... lo van a vivir (Silvia, 15/04/14).

Aquí, el término experiencia es el que contiene la mayor carga simbólica y se vincula con el testimonio de la profesora, en cuanto que la experiencia es precisamente el contenido que se puede transmitir de ese modo. La experiencia es también aquello que Silvia detecta como ausente en el alumnado, pero que puede transmitirse haciendo referencia a situaciones que, según su discurso, sean similares a aquellas que el estudiante “va a vivir”.

El segundo espacio semántico es precisamente el de la realidad de la vida. En éste, Silvia se refiere a aquello que está sucediendo, el panorama que el alumnado debe ver, lo que debe visualizar.

O sea, mostrarles, “esto es lo real, esto estamos viendo ahorita”... ¿cuál es la intención? De que conozcan cuál es la realidad de la vida. Lo que pasa en Venezuela es real. O sea, hay represión (Silvia, 13/03/14).

Este es el espacio del mundo, del ambiente en el que se presentan los problemas, ante los cuales se requiere saber, conocer y tener criterios para hallar soluciones.

...tienen que tomar en cuenta todas esas variables para poder, primero, conocer cuál es el... ambiente de salud, de nutrición y alimentación, cómo está repercutiendo en nuestra sociedad (Silvia, 3/04/14).

En el discurso de Silvia, este espacio semántico coincide con el eje de la realidad en la configuración narrativa del discurso. Está asociado con la figura del alumnado como menor de edad en proceso de formación, puesto que en el discurso de Silvia es el alumnado quien aparece como el “niño” o “muchacho” que debe llegar a conocer la realidad.

¡vean el mundo niños, o sea, no se cierren nada más a esto! Abran, abran su visión, tengan otra visión de la vida, de los problemas...

... esa es mi preocupación, que vean más allá de sus narices, los muchachos (Silvia, 13/03/14).

En este espacio semántico, el término “realidad de la vida” es el que tiene la mayor carga simbólica, atrayendo todo aquello que se considera como lo real, la realidad, lo que pasa. La realidad de la vida es precisamente lo que el alumnado tiene que ver, visualizar; esto es posible porque esta realidad está en el “mundo de fuera” y es parte del panorama, es perceptible. En la realidad están los “problemas”; enfrentar la realidad de la vida demanda también la adquisición de saberes y de “criterios” adecuados para intervenir mediante la solución de problemas.

En su discurso sobre la realidad, Silvia adopta distintas posiciones discursivas. Cuando habla, lo hace desde su posición como socióloga, como nutrióloga, como profesora y sobre todo, como persona adulta. Esta última posición parece estar vinculada con la condición en la que ella misma se percibe respecto de su alumnado: una persona que posee una formación a la que ellos y ellas todavía aspiran. Silvia habla de sí como una persona adulta que ha “abierto los ojos” y que conoce la realidad, como quien ha logrado mirar los fenómenos de una manera que el alumnado aún está en proceso de lograr. Esta visión se asocia con la madurez que se obtiene al crecer y que ella misma ha experimentado.

Aunque esta no es la única posición discursiva que se evidencia, sí parece ser la más dominante.

Pero sí, la docencia me gusta, me gusta dar... o sea, ¡vean el mundo niños!, o sea, no se cierren nada más a esto. Abran, abran su visión, tengan otra visión de la vida, de los problemas, que eso es importante, que no viva en una burbuja.

Silvia se refiere a su alumnado como niños, aunque legalmente todos ellos son adultos. Sin embargo, su expresión destaca la posición en la que la profesora percibe que se encuentran ante la vida: como menores y como inmaduros, con una visión limitada de la vida y de los problemas, que no va “más allá de sus narices”, es decir, lo inmediato. Esta visión tiene que ser sustituida por “otra”, en la cual sean capaces de tener un “criterio ante lo que ven”, que en su discurso parece significar la posesión de conocimientos suficientes para distinguir lo que es correcto de lo que no.

Los problemas hay, a nivel económico, a nivel social, a nivel político, y tienen qué crearse un criterio de lo que están viendo. O sea eso, eso es mi preocupación... que vean más allá de sus narices, los muchachos. Eso es lo que, lo que... lo que trato de transmitirles (Silvia, 13/03/14).

Silvia tiene gran interés y preocupación porque sus estudiantes “vean el mundo”, en una expresión que sugiere que ella ya lo ha visto, es decir, ha logrado desarrollar una perspectiva de la realidad acorde con la madurez y condición de persona adulta que posee; desde esa perspectiva, ella se ha percatado de que los problemas “hay” es decir, existen, y son de diverso orden: social, político, económico.

Es notorio que los ámbitos problemáticos o “niveles” que Silvia menciona, excluyen la esfera biológica o médica; en cambio, se refiere a otros ámbitos, aquellos que conciernen a la vida humana en su dimensión relacional. Por esto, en su discurso Silvia adopta en ocasiones la posición de socióloga, más que la de nutrióloga, como cuando abiertamente dice:

... no soy clínica, yo soy más del área social, de las ciencias sociales (Silvia, 13/03/14)

Otra de las posiciones desde la cual se produce el discurso de Silvia es la de una profesora universitaria que posee una formación de alto nivel en los asuntos que enseña:

O sea que tengan un panorama más amplio ellos, de que el país está así por esto, por esto y por esto. Y que la alimentación está así por esto, por esto y por esto. O sea no nada más no hay producción de alimentos porque... hay sequía. No, no, nada más es eso ¿no? Sino no hay eso porque... no hay... el gobierno no... está invirtiendo en... la producción de alimentos (Silvia, 3/04/2014).

Silvia se refiere a estos asuntos como quien posee autoridad en el conocimiento del tema, otorgada por unos estudios de posgrado orientados a la investigación de estos fenómenos.

En otros extractos, Silvia parece reconocer la influencia que puede tener en sus estudiantes, más allá de lo académico. Puede decirse que su discurso se produce también desde una posición de “formadora” más que sólo enseñante, reconociendo el influjo que puede tener en las actitudes de su alumnado:

No es para volverlos, que se vuelvan aguerridos y demás, pero para que sepan que hay las problemáticas y eso cómo va a influir en las personas... (Silvia, 13/03/14).

Desde esta posición discursiva, se advierte en Silvia una identificación ideológica con las corrientes críticas del pensamiento educativo, según las cuales la formación de las personas ha de proveerles la capacidad de entender y juzgar su realidad, como una forma de deshacerse de los mecanismos de opresión que impiden ver las injusticias e inequidades que operan en el mundo.

En otros extractos de su discurso, Silvia se posiciona también como practicante de la profesión que enseña, es decir, como nutrióloga; es el caso del discurso en el que se refiere a sí misma como proveedora de testimonios para su alumnado.

los ejemplos son para que... sepan que eso puede pasar, saben que esto que dice aquí en la teoría pasa, a mí me ha pasado, yo lo he hecho así o asado, a mí me ha funcionado de tal manera, también ustedes lo pueden hacer, lo pueden vivir, lo pueden... ¿me entiendes? Siento que con los ejemplos se enriquece mejor la clase, porque no es lo que me está diciendo el papel, es algo que... también ya lo he hecho, y te lo voy a transmitir a ti alumno, algo que yo ya he vivido y que he hecho (Silvia, 15/04/14).

Al poder ofrecer un testimonio, Silvia se ve a sí misma como testigo de los hechos diversos a los que el testimonio se refiere, y siendo que se trata de asuntos relacionados con la práctica de una profesión, el testimonio ofrecido es de quien ha experimentado los distintos problemas que dicha práctica implica, es decir, el practicante de la profesión, el nutriólogo.

No obstante, en algunos momentos de su discurso Silvia se mantiene a distancia de sus estudiantes, como asumiendo que posee una mayor formación en ese ámbito:

Yo creo que el objetivo final es que ellos visualicen, ¿sí?, visualicen que... tenemos que, tienen que tomar en cuenta todas esas variables para poder, primero, conocer cuál es el...

ambiente de salud, de nutrición y alimentación, cómo está repercutiendo en nuestra sociedad, y ¿qué voy a hacer como nutriólogo! (Silvia, 3/04/14).

Aunque al principio del extracto se refiere a ella y a su alumnado como “nosotros” (tenemos) de inmediato se separa de ellos para destacar que son los estudiantes quienes tienen que desarrollar las capacidades que ella al parecer ya posee; posteriormente vuelve a ponerse de su lado al hablar en primera persona, quizá porque cuando el alumnado llegue a “visualizar” la realidad como ella espera, ya estarán ambos (profesora y alumnado) en condiciones similares.

El uso abundante de metáforas relacionadas con el “ver” y “mirar” dentro del discurso de Silvia, favoreció la tarea de identificar la imagen implicada en su práctica docente, precisamente por el carácter metafórico que las imágenes tienen dentro del CPP. Sin embargo, el uso repetido de metáforas también sugiere un estilo discursivo según el cual el objeto referido es poco conocido para Silvia.

El objeto detrás de la metáfora “abrir los ojos a la realidad”, pudiera ser el aprendizaje de habilidades de orden superior (toma de decisiones, investigación, resolución de problemas), dentro de las cuales están implicados un determinado sistema de valores y una postura ética, que se asumen cuando la persona interviene profesionalmente en una realidad determinada. Es probable que Silvia no se refiera a los aprendizajes en estos términos y en cambio, utilice las metáforas de “ver” y “mirar”, porque desconozca el léxico pedagógico para referirse a esos aprendizajes. También es posible que Silvia no los identifique como tales, toda vez que en la escuela típicamente se aprende a memorizar, si acaso a comprender, las teorías y conceptos de una determinada disciplina. Es probable que el paradigma asociado a la preeminencia del dominio cognoscitivo del aprendizaje, haya estado presente con más frecuentemente en las experiencias formativas de esta profesora, aunque parece evidente que sus prácticas de enseñanza están transitando hacia otro tipo de metas de aprendizaje, para las cuales el vocabulario que proponen los enfoques tradicionales empieza a resultar insuficiente.

Por otra parte, se advierte en el discurso de Silvia una implicación fuerte con el objeto que refiere, ya que sus relatos y descripciones sobre estos asuntos son amplios, detallados y específicos, llegando incluso a enfatizar ciertos términos con la entonación y acento de su voz, especialmente cuando se refiere a la realidad y lo que es real:

*Pero quiero que lo vean, que es una **realidad**, y eso nada más lo van a lograr, pues aplicando en ese escenario, que vean que ese es el escenario **real** y esto es lo que está pasado, por esto, esto, esto... (Silvia, 13/03/14).*

Del análisis de la configuración narrativa, el estilo y posiciones discursivas de Silvia, así como la identificación de los campos semánticos dentro de su discurso sobre la realidad, surge lo que parece ser un principio práctico relevante dentro del CPP de esta profesora: la formación que reciba el alumnado debe permitirle ver la realidad auténtica. Aparece también lo que parece ser una regla de práctica: el profesor debe mostrarle al alumno cómo es la realidad, preferentemente mediante testimonios; finalmente, surge también una imagen: aprender es como abrir los ojos ante la realidad.

Discusión y conclusiones

El análisis del discurso de Silvia acerca de su enseñanza revela su ideología en relación con el contexto en el cual desarrolla su docencia; esta ideología, que parece adoptar una racionalidad crítica, se convierte en CPP porque funciona como guía de su proceder. En este sentido, el estudio del CPP es un asunto interesante para la investigación educativa, ya que plantea la posibilidad de incrementar el conocimiento y análisis en profundidad de la acción docente. La reflexión del profesorado acerca de las ideologías que guían su práctica, puede permitirles analizar la manera en que éstas se ajustan o contraponen con el discurso oficial de la universidad a la cual pertenecen.

La reflexión del docente acerca de su propia práctica se constituye también en una estrategia formativa, permitiéndoles derivar saberes de su experiencia en una relación interactiva entre ambas. Por ello, las implicaciones del estudio del CPP recaen también en la formación inicial y continua del profesorado, ya que de acuerdo con los postulados del pensamiento práctico, la formación de los profesores no debe reducirse al estudio de las teorías educativas pretendiendo que éstas guíen su pensamiento, dejando de lado sus teorías implícitas y personales (Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez, 2006, en Pérez Gómez, 2010), y la forma en que éstas interactúan con su actividad en situaciones de docencia concretas; por el contrario, se requieren estrategias formativas en las que la teoría se construya sobre la práctica, a través de formas de aprendizaje colaborativo y autónomo entre profesores (Korthagen, 2010).

Los elementos del CPP que se revelan en el discurso de Silvia han sido conformados a partir de sus experiencias formativas y profesionales; la reflexión sobre estos elementos debe permitir a los profesores analizar el papel de sus experiencias previas en la conformación de los principios, reglas e imágenes que guían actualmente su práctica, y cómo éstos les permiten conceptualizar el contexto en el que desarrollan su docencia, así como los escenarios que conciben para la formación y actuación profesional de sus estudiantes.

Si se pretende que la formación de los docente tenga algún impacto, es necesario partir de la comprensión del conocimiento del profesor (Kincheloe, 2001) y de aquellos procesos que intervienen en la conformación de los modelos teóricos que involucra en su práctica cotidiana, obteniendo información más cercana a la realidad que viven y experimentan los docentes, que le permita a la universidad dotar de mayor pertinencia y relevancia a sus intenciones formativas.

Referencias bibliográficas

- Clarà, M. y Mauri, T. (2010). El conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y aprendizaje*, 33 (2), 131-141.
- Conde, F. (2010). *Análisis sociológico del sistema de discursos*. España: Centro de Investigaciones Sociológicas.

- Connelly, F. M., Clandinin, D. J. y He, M. F. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, 13 (7), 665-674. Consultado el 15 de nov de 2013, de: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X97000140>
- Chou, Ch. (2008). Exploring Elementary English Teachers' Practical Knowledge: A Case Study of EFL Teachers in Taiwan. *Asia Pacific Education Review*, 9 (4), 529-541. Consultado el 9 de septiembre de 2013 de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ835218.pdf>
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": report of a case study. *Curriculum inquiry*, 11 (1, spring), 43-71. Consultado el 13 de septiembre de 2013 en: <http://www.jstor.org/stable/1179510>
- Imbernón, F. (2004). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional (6ª ed.)*. España: Graó.
- Kincheloe, J. L. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. España: Octaedro.
- Korthagen, F (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24 (2), 83-101. Consultado el 23 de mayo de 2012, desde: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27419198005>
- Moreno, T. (2002). Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado. *Perfiles educativos*, 24 (95), 23-36.
- Pérez Gómez, Á. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 24 (2), 37-60. Consultado el 16 de abril del 2012 desde: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27419198003>
- Pérez Gómez, A. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En Gimeno Sacristán (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). España: Morata.
- Simmons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Tamir, P. (2005). Conocimiento profesional y personal de los profesores y de los formadores de profesores. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9 (2), 1-10. Consultado el 09 de octubre de 2013. Disponible en: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art3.pdf>
- Vázquez, B., Jiménez, R. y Mellado, V. (2007). El desarrollo profesional del profesorado de ciencias como integración de la reflexión y la práctica. La hipótesis de la complejidad. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 4 (3), 372-393.

Autores

Juanita Rodríguez Pech

Licenciada en Educación (1999) y Maestra en Educación Superior (2004) por la Universidad Autónoma de Yucatán. Profesora de carrera titular en la Universidad Autónoma de Yucatán. Responsable y colaboradora en proyectos de investigación. Pertenece al cuerpo académico consolidado de Currículo e Instrucción (PROMEP-SEP). Áreas de interés en investigación: formación y práctica del profesorado de nivel superior, procesos curriculares.

Juan Bautista Martínez Rodríguez

Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia (1974), Diplomado en Profesorado de EGB por la Universidad de Granada (1980), Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Valencia (1990). Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Granada y director del Grupo de Investigación-[ICUFOP \(HUM 0267\)](#). Autor de numerosas publicaciones en el ámbito educativo. Áreas de interés en investigación: didáctica, currículum, educación para la ciudadanía, redes sociales.

Martín, M.A. (2015). Teacher education for content and language integrated learning: insights from a current European debate. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 153-168.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.210401>

Teacher education for content and language integrated learning: insights from a current European debate

María Ángeles Martín del Pozo
Universidad de Valladolid

Abstract

Bilingual education has outpaced the provision of trained and qualified teachers. Research and training proposals are urgently required. This paper analyses the attention given to language and methodological aspects in seven Spanish studies related to teacher training needs. The discussion is corroborated by a case study. Results indicate the debate regarding expected competences and qualifications is focusing only on the linguistic dimension and disregarding pedagogical issues. Some future actions for teacher education are suggested in order to trigger teachers to consider methodological aspects.

Keywords

Content and language integrated learning; English Medium Instruction; Teacher education; Bilingual education

La formación del profesorado para la enseñanza integrada de contenidos y lengua extranjera: perspectivas de un debate europeo actual

Resumen

La educación bilingüe se ha implantado con mayor velocidad que la preparación de profesores cualificados. Se requieren urgentemente investigaciones y propuestas de formación. Este artículo analiza la atención prestada a los aspectos lingüísticos y a los metodológicos en siete estudios realizados en España que consideran las necesidades de formación. La discusión se corrobora con un breve estudio de caso. Los resultados indican que el debate respecto a las competencias y cualificaciones necesarias se está centrando en la dimensión lingüística sin considerar los aspectos pedagógicos. El artículo concluye con

Contacto:

M^a Ángeles Martín del Pozo, maryange@dlyl.uva.es, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Educación, Universidad de Valladolid, 40005 Segovia.

algunas sugerencias para promover entre el profesorado la atención a la dimensión metodológica.

Palabras clave

Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera; docencia en inglés; formación del profesorado; educación bilingüe

Introduction

A shared concern of theorists and practitioners remains unaddressed by REIFOP: teacher training for bilingual education. The first section of the paper provides a contextualization of bilingual education practices, an expanding educational approach which involves more than language issues. Next, teacher education needs are addressed before the third section reports on how the different dimensions of training are valued by practitioners. Finally, suggestions to trigger a shift of attention to methodological issues are provided.

Content and language integrated learning (CLIL) and English Medium Instruction (EMI)

Bilingual education is a prominent word in current educational environments. The most frequent denomination is the acronym CLIL (Content and language integrated learning), defined as

A generic umbrella term which would encompass any activity in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint curricular role. The rendition of this term into French is Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère (EMILE) (Marsh, 2002, p. 58).

This approach is widely spread across European Primary and Secondary education systems (Eurydice 2006, 2011). At tertiary education, the name English Medium Instruction (EMI) is generally preferred. In this novel field conceptualization and nominations are still under construction. Leaving aside the label given to this practice which is prone to be modified by those conceptualizing the field, the most crucial aspect to be taken into account in order to understand the difference and highlight the implications for teacher education is the attention given to language in both CLIL and EMI. The divergence regarding language focus is thus summarized:

There is an area where CLIL and EMI diverge from each other; this is the attention that each of them pays to language learning. While CLIL is a dual focused process, aiming to overtly develop both language and content knowledge, EMI focuses mainly on subject learning and exploits the language of instruction as a mere neutral tool to perform that goal (Francomacaro, 2011, p. 34).

A second relevant initial consideration regarding CLIL is that, though there is no a priori reason for this (Marsh, 2002, p. 71) "English is the most dominant L2 medium of instruction, with its position forecast to strengthen further" (Marsh & Laitinen 2005, p.2). Currently, regardless educational level, CLIL is mostly implemented in English (Dalton-Puffer, 2011).

Reasons and forces driving CLIL/EMI

The reasons and forces behind the implementation of bilingual programs are also very diverse across educational levels. In Primary and Secondary education CLIL is promoted by European language policies. In addition, three Pro-CLIL arguments (Dalton-Puffer, 2007, p. 2-3) have endorsed the wide acceptance: traditional foreign language classroom is not showing efficiency; non linguistic disciplines are a reservoir of concepts and lexis to establish real communication; the belief that more exposure to target language input will derive in more learning outcomes.

In contrast, Higher Education is driven by very dissimilar forces. The internationalization of universities in non English speaking countries requires attracting foreign students. This can only be implemented if a lingua franca is used for communication. Moreover, the adaptation to the European Higher Education Area (EHEA) (Bologna Declaration, 1999) has accelerated the expansion and turned EMI from an added value to a must at third level institutions in countries where English is not the first language. European universities are thus moving towards EMI driven by seven categories of forces (Coleman, 2006): CLIL, internationalization, student exchange, research and teaching materials, staff mobility, graduate employability and the market of international students. The rapid expansion and vigour predict an “Englishilization of Higher Education” (*Ibidem*).

CLIL/EMI: a potential beyond language learning

At first sight, the promotion of linguistic competence may seem the main or even the only goal of this type of teaching. It is true that two important aspects of learning a foreign language seem to be positively affected by CLIL: the development of oral skills and the increased motivation of students (Pavón & Rubio, 2010, p. 50). Yet, this should not be the outstanding principle to move towards CLIL. Van de Craen *et al.* claim to ponder that “CLIL is more than just another method of language learning. CLIL has implications for the learning process as a whole and is as such an innovative way of looking at (language) education” (2007, p. 75).

Those who defend this position (Marsh *et al.* 2001; Van de Craen *et al.* 2007; Wolff, 2007; Coyle, Hood & Marsh, 2010; Moate, 2011 *inter alia*) insist that CLIL aims surpass internationalization and language learning. A comprehensive theory of all dimensions in CLIL is still considered necessary. CLIL is a pedagogical innovation and represents an opportunity to enhance education in general (Marsh *et al.*, 2001). Even the essence of teaching could be affected as Moate forewarns:

CLIL is more than a methodology. Indeed the practical changes required by CLIL - the way educational activity is framed and enacted - support the notion that CLIL is methodological. Research findings, however, indicate that CLIL does not only require change in the doings of the classroom, but also in the **beings** of the classroom. (2011, p. 18) (Emphasis added)

Consequently, if CLIL is more than language learning and causes significant changes in the planning, sequencing and performance of teaching, these dimensions demand to be covered in the training.

In conclusion, CLIL has developed into an educational practice which has “engendered widespread discussion on the continent and spawned an inordinate almost infinite amount

of publications on the topic” (Pérez-Cañado, 2012, p. 329). Nevertheless, the questions about it are still numerous. All educational levels converge in one shared concern: teacher education.

Teacher education for CLIL and EMI

In the middle of these new bilingual scenarios, with conceptualization under construction and under discussion, one main concern pertaining to both CLIL theorists and practitioners remains unsolved: CLIL teacher training. Abundant evidence of this must can be found in literature (Dafouz, 2008; Halbach, 2009; Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010; Doiz, Lasagabaster & Sierra, 2012; Ball, & Lindsay, 2012; Aguilar Pérez & Rodríguez 2012; Martín del Pozo, 2013, *inter alii*). Additionally, official documentation has pointed at this need from the beginning of this practice in Europe (CLIL Cascade Network Think Tank Report, 2010; Eurydice Report 2006, 2012) as well as other less official sources (web sites, expert Forums, Special Interest Research Groups). Paneuropean reports on CLIL at Primary education (Eurydice 2006, 2012) found that CLIL had outpaced the provision of tools and resources for teacher training.

This issue is also considered a key factor for CLIL implementation and success. As Coyle *et al.* state “the key to future capacity building and sustainability is teacher education” (2010, p. 161). The lack or the paucity of teacher training will lead to failure as the eloquent example of Malaysia English Policy has proven (Graddol, 2010). In spite of this wide recognition of teacher training and education as crucial factors to implement CLIL, the specification of these requirements is not that settled. Debate continues about what requirements teachers must fulfil to join a bilingual program. For questions of space, this study will refer to two major concerns, namely

1. What competences do CLIL teachers necessitate?
2. What qualifications should be demanded?

Possible answers emerge from official prescriptive documentation, from research results and from personal but practice and theory founded proposals from stakeholders. A representative summary of the current status of the debate is offered here.

Required Competences

Regarding the first question, there is agreement in two main dimensions of education needed to teach in and through a second language: linguistic education and methodological education (see references previously given). As regards the first dimension, one of the most significant present-day discussions concerns language competence level for CLIL/EMI practitioners. Frequently, this linguistic level has been described in terms of the Common European Framework of Reference (CEFR), a scale which has proven to serve for homogeneity in the description of general language competences in Europe. For example, Lasagabaster and Ruiz de Zarobe (2010, p. 288) establish C1 as the minimum for both secondary and tertiary levels, even though a lower level may be allowed by official

legislation. However, it is advisable to consider the warning that a teacher may master general language, the specific language of their subject but may not be competent in classroom language. Llinares and Whittaker (2011) found that secondary school teachers in Madrid lacked metalinguistic awareness, in spite of their high English proficiency in the language of their subject area. This deficiency seemed to be a hindrance for assisting students with the language of the specific domain. One of the implications derived from this study is that high language competence is not enough for an efficient teaching of contents.

Required qualifications

Despite this attention to language, it should be reminded that CLIL is more than language. Therefore, a solid education should go beyond language development and progression (Coyle et al., 2010, p. 161). For this reason, the second main subject of the debate regards the qualifications required to become a CLIL teacher. Almenta (2011) updates Eurydice Report (2006) by describing the high heterogeneity of modalities of courses offered in most of the European countries for training primary and secondary CLIL teachers. The synthesis by Almenta provides a critical and evaluative approach to all these initiatives with the aim of observing good practices and integrating them in formal and recognized European accreditation as CLIL teacher. Some of the surveys and observations point at the need to consider CLIL teacher training as a specific postgraduate qualification and not only as a complementary one. This has resulted in a tendency among universities to offer this type of postgraduate specialization courses. In addition, there are transnational exams and tests to obtain qualifications, for example *Teaching knowledge test: Content and language integrated learning*, one of the Cambridge ESOL Examinations. Manuals for preparing this exam and the corresponding glossaries (Bentley, 2010) are available.

Once again the CLIL scenario displays as heterogeneous and in progress. Participants should have a voice to guide steps towards the consolidation of this emerging educational approach. Next section provides an insight from implicated teachers.

Teachers' perceptions of their own educational needs: Spain under review CLIL and EMI in Spain

Before considering the data on teachers' perception, it is compulsory to briefly reflect about why "Spain is rapidly becoming one of the European leaders in CLIL practice and research" (Ruiz de Zarobe & Lasagabaster, 2010: ix). Regional education authorities are endorsing plurilingual policies mainly at secondary level. In contrast, Spanish universities follow the trends and present the features gathered in the ENLU Report (*European Network for Language Learning Amongst Undergraduates*) about English as the medium of instruction in European Higher Education (Marsh & Laitinen, 2005).

This rapid spread can be explained by the previous experience with more than one official language in compulsory education. Since the 1980s the main four minority languages in the Spanish state (Galician, Catalan, Basque and Valencian) have been co-official in schools. This practice aided the creation of a bilingual mentality which could be presently facilitating the transfer to the new situation with English, French and German as the new languages for

schooling. Primary and Secondary education have large scale bilingual programs. These programs comprise linguistic and methodological training for teachers coordinated and provided by the Education Department (Consejerías de Educación) of each one of the Comunidades Autónomas. The most relevant initiatives are compiled and well documented in two monographs: *Clil in Spain* (Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010) and *CLIL across education levels* (Dafouz & Guerrini, 2009).

In contrast, bilingual degrees were not offered at Spanish universities until 2002, mainly in the private sector (Dafouz & Nuñez, 2009). The current courses and subjects in English at Spanish Universities are compiled by Ministerio de Educación, Cultura y Deporte in the document *Degree Programs in English Language in the Spanish University System* (2013). The areas with the higher number of degrees and postgraduate courses in English are Economy, Business Administration, Engineering, Architecture studies, Primary and Pre-primary Education (Ministerio de Educación, 2013). Requirements, intensity and types are also wide-ranging. The heterogeneity of CLIL at higher education is thus clearly seen in the Spanish context.

Surveys administered to teachers

Teacher and student attitudes towards this new context have been a recurrent topic in research (Dafouz, Chamacho & Urquía, 2013). However, a synthesis of the findings as regards the different aspects concerned with attitude is still needed. This section revises and puts together results of a group of surveys administered to teachers from different educational levels, either at pre CLIL or in CLIL service. This comparison will focus on the consideration given to methodological and linguistic needs in the teachers' own perceptions and expectations of their educational requirements. The aim is to consider current beliefs to propose some future actions for researchers and teacher training. For questions of space, this study will refer only to six studies.

Pena & Porto (2008) polled 150 primary school teachers in Madrid. The answers to the structured questionnaires bring to light some fears and anxieties caused by the novelty of teaching through a foreign language. Some items of the questionnaires referred to their linguistic¹ competence and their methodological/theoretical knowledge about CLIL. 84% of respondents thought their language level was not enough to teach in English and believed that a higher language level would improve their teaching. According to the researchers, this could be interpreted as low self-esteem or as a lack of awareness of other issues related to quality CLIL practice. Regarding the specific knowledge of bilingual methodology, 60% of the surveyed had attended basic introductory courses. The remaining 40% had not received any formation and relied on colleagues' experience and advice. The answers to whether they need theoretical knowledge are diverse. Some admit this necessity, 30% considers everyday experience or peer advice as the main source of learning and others recur to their experience with second language teaching methodology. When asked about the type of training they need, the three answers are nearly equally distributed: English improvement, see other colleagues teaching, and specific resources / tasks used in the classroom. Methodology or theoretical knowledge is not mentioned.

¹ Most of these studies begin with questions regarding informant's self reported language competence

Similar beliefs are found in primary and secondary teachers in Andalusia. Bilingual education in this Spanish community is quite spread and well coordinated through the *Plan de Fomento del Plurilingüismo*, a plan advocating for multilingual teaching. Pavón & Rubio (2010) recount the lack of adequate knowledge of the language as one of the concerns frequently reported by teachers. Given the unease this deficiency created among them, the leaders of plurilingual education in Andalusia considered to train foreign language teachers as experts in content. This option was rejected because it emphasized language over methodology, leading therefore to a misinterpretation of genuine CLIL practice. The study does not mention if these teachers have been explicitly asked to express their perceived training needs. However, the authors repeat throughout their paper the necessity of methodological training, since, once again, linguistic issues absorbed the attention.

Uneasiness is reflected not only in research results. More informal contexts such as social networks, blogs or discussion forums reveal this anxiety about adequate linguistic competence as the main factor for successful CLIL².

Recent studies at university level also show this underestimation and even reluctance to theory and methodology as required training needs. In the case of higher education we will make reference to six contexts: five previous studies and our own data. Preceding studies can be grouped in:

- 1) a priori, with teachers consulted not yet involved in a CLIL experience and
- 2) studies in a population already in ongoing practice.

A study about the attitudes of 70 lecturers not yet involved in CLIL at the Universidad Complutense and the Universidad Politécnica (Madrid) revealed their expectations regarding methodological adjustments for the bilingual context. The three main expected changes were adapting material, slowing down of classroom rhythm and, as a consequence, a slight reduction of content. Apart from the questionnaires, semi-structured interviews allowed to enquire about the possible differences between teaching in their native language and in English. All comments refer to language competence limitations. Dafouz *et al.* (2007) relate this to the prevalence of lecturing as the main teaching modality. Hence, lecturers do not consider any other aspect apart from what seems to be the core of the lecture, that is, their own discourse.

A more recent feasibility study on bilingual instruction at the School Agricultural Engineering of the Technical University of Madrid (Adán *et al.*, 2013) showed willingness of both students and teachers to participate in this program along with a shared thought of the positive implications of English instruction. In spite of this optimistic and open attitude, the conclusions and recommendations derived from this project totally ignore methodological issues. Language competence had a pervasive presence in all items regarding teacher education. The questionnaires used were closed, which entails the

² As an example of informal context we offer, the blog “CLIL Café – Teaching teachers for CLIL” from the conference *CLIL 2010, In pursuit of excellence*, Eichstätt. One of the entries reads as: “Language upskilling almost always seems to come first in the list when CLIL teachers are asked about their professional development needs. In addition to what we think CLIL teachers need to know in the language, what do they need to know about the language?”

informants' responses were restricted to the proposed questions. However, methodological aspects could have been mentioned by some other means. What is overt is that the issue of methodology and knowledge about bilingual education was rejected by the questionnaire designers. In the same line, only one of the proposed actions to implement the bilingual degrees made reference to methodology.³

The second group of studies at Spanish Higher Education shows beliefs and attitudes from ongoing practice. Aguilar & Rodríguez (2012) gather 17 lecturers' and 193 students' self-reported perceptions after their first CLIL 15 week semester. The experience appears to be satisfactory for both groups. Among other issues, lecturers were inquired about their attitude towards receiving methodological training. The researchers report the reality with these words:

It turned out they were not interested at all. Most (78%) agreed to follow the courses the university was offering, but they showed interest in improving general-purpose and academic English (i.e. traditional English lessons). The vast majority showed clear reluctance to methodological training and explicitly refused to be trained in CLIL methodology (p.188)

Universitat Jaume I is already bilingual (Valencian and Spanish) and is considering multilingualism with the introduction of English. Insights from these contexts are very similar to the previous ones regarding beliefs and attitudes Fortanet (2012). Results show that lecturers are concerned that their linguistic competence either in Valencian or in English would be lesser than their students who have been brought up in bilingual classrooms. The aim of this case study is to provide ideas for the design of a multilingual policy at a university. Particularly, Fortanet insists on introducing CLIL as opposite to simple immersion. This way, content lectures would teach language.

The purpose of the survey was to find out teachers' knowledge and beliefs about languages, their pedagogical styles and opinion about introducing a third language. Results show teachers consider they do not have enough proficiency to teach in English. However and in the light of other responses, Fortanet considers this as a low self stem because they report to be able to conduct research and presentations in English. With respect to the teaching strategies used, there were differences among disciplines, though lecturing is the most common in all. Also in relation to methodology, 15 lecturers were investigated more in depth holding informal discussions. They admitted the need of a different methodology but seem to lack knowledge of what this could mean. Fortanet concluded that the investigated CLIL lecturers showed scarce methodological and pedagogical awareness.

These five cases show what seems to be a common feature in Europe as other teacher trainers have found the same attitude also outside Spain: Austria (Dalton-Puffer, 2007); Netherlands (Klaassen, 2008); Italy (Francomacaro, 2011). Teachers' ideas at the beginning of CLIL implementation broadly coincide in these contexts.

On the other extreme of the continuum, the Spanish setting presents in service research studies. Johnson (2012) analyzes the development of the beliefs of five university lecturers involved in a bilingual project. These professionals from *Escuela Universitaria Cardenal Cisneros* teacher training college in Alcalá de Henares (Madrid) received over two hundred

³ Este Plan de Formación deberá incluir formación en metodologías AICLE. (p. 116)

hours of CLIL training over a period of more than two years. Before the training began, an initial questionnaire was administered to gather information about the participants' previous knowledge, concerns and preconceptions of bilingual education and about their perceived needs and expectations. After two years, a slot of time which, according to the researcher would allow for a potentially revealing comparison, a very similar questionnaire was used to investigate lecturers' perception of the received training and the need for any further education. Johnson summarizes the main conclusion regarding the effects of the training course:

The principal aim of the lecturers' extensive training period was to equip them with the knowledge, resources and techniques so that they would be better prepared to implement a CLIL approach to their teaching on a bilingual degree program. New knowledge, however, seems to have caused a change in beliefs.[...] what the lecturers learned about CLIL seems to have caused in them a shift in epistemological beliefs, at least as far as teaching at university is concerned. They saw the need for a move away from a lecturing style towards a learner-centred, active, participative methodology (p.68).

Another interesting finding of Johnson's study and related to the goal of this paper is that after the training lecturers believe CLIL can be successful, but they consider it is not being implemented effectively in schools. These statements could be interpreted as a pronouncement for the need of methodological training. In addition, their responses indicate a shift in the primary goal of bilingual education from the learning of English to an added gain from the teaching of subject contents through English.

The following literature review matrix displays a summary of the information previously presented.

Table 1.

Literature Review Matrix

study	Educational level	Participants/ discipline	methodology	Focus	Results/ conclusion
Dafouz et al. (2007)	Higher Education Universidad Complutense Universidad Politécnica Madrid	70 Chemistry, Aeronautical Engineering, Pharmacy and Medicine	Closed questionnaires Interviews	A priori expectations and fears	adapting material, slowing down of classroom rhythm, a slight reduction of content.
Pena & Panto (2008)	Primary Madrid	150	Structured questionnaires	Fears and anxieties Linguistic competence methodological/theoretical knowledge about CLIL	40% no formation, 60% introductory courses Methodology or theoretical knowledge is not mentioned as a need
Pavón & Rubio (2010)	Primary and Secondary Andalucía	Not stated	Personal reports		lack of adequate knowledge of the language as one of the concerns frequently reported no necessity of methodological training
Aguiar & Rodríguez (2012)	Higher Education Catalonia	17 engineering	Questionnaire Oral interview	Self-reported perceptions after their first CLIL 15 week semester	showed interest in improving general-purpose and academic English clear reluctance to methodological training and explicitly refused to be trained in CLIL methodology
Fortanet (2012)	Higher Education Valencia community	78 content 11 language	Questionnaire Oral interview	Attitudes towards multilingualism	Scarce methodological / pedagogical awareness. Concerned that their linguistic competence either in Valencian or in English
Adán et al. (2013)	Higher Education Madrid	125 Agricultural Engineering	closed questionnaires	Feasibility study	Language competence had a pervasive presence in questionnaire items No reference made to methodology
Johnson (2012)	Higher Education Madrid	5 Teacher training college	Longitudinal Questionnaire (2 years)	Lecturers received + 200 hours of CLIL training Shift in epistemological beliefs?	Move from lecturing towards active, participative methodology Without training, CLIL not being implemented effectively

Research Context

The data for this study were collected at Escuela Universitaria de Informática (Universidad de Valladolid, Campus Segovia) where teaching through English has been an optional practice since 2006. This context does not present explicit language objectives neither at institutional nor at individual level. Nonetheless, it is expected that students' linguistic competence will benefit from the bilingual program *Ingeniero técnico de informática de gestión*.

The researcher's connection with this college dates from 2003, when she taught English for computing for one academic year. In 2006, when the institution was about to start the bilingual program, she was asked for some guidance due to her research interest in languages for specialised and academic purposes. During the first two years of the program, she provided some training to the lecturers involved, mainly conversation and academic English lessons. The data presented in this paper are part of an in depth multiple case study that includes detailed transcription and analysis of classroom discourse. Open ended questionnaires were administered to 10 lecturers with at least two year experience teaching their technical subjects in English. The items relating to methodology and theoretical issues received very similar responses to those in the studies just reviewed.

Methodological training is not perceived as a priority, and lecturers explicitly affirm that there has not been any methodological modification with the change of language. Some examples⁴ from the questionnaires show indifference (1 and 2) and unawareness regarding methodological changes (3) or the pedagogical complexity of the situation caused by the change of language.

- (1) Language has not affected the organization of contents. The only difference for me between lesson preparation in English or in Spanish is the time used in searching specialized vocabulary.
- (2) After all this is all about being able to be speaking in English for an hour.
- (3) As regards the organization of subject contents, in Spanish I have always begun with the most abstract topics. On the contrary, I decided to start the subject in English with a simpler topic which they partially may know. I do this so that at the beginning of term the difficulty may be mainly in the language. Once they are 'immerse' in the English language it is possible to continue with more complex mathematical topics.

Lecturer 3 is somehow acknowledging that modifications had to occur. This decision was probably taken by intuition. Many good teachers rely on their intuition and experience. We suggest that if this professional intuition were turned into professional awareness, teachers' performance and autonomy would be enhanced to the benefit of teaching competences in one's native language as well. In any case, good teaching practices in one language could be transferred to another, one more argument in favour of the convenience

⁴ Our own translation from the original Spanish.

of methodological training. Regarding good teaching competences, one of the lecturers commented

- (4) Some of us need a good deal of language training. But others will continue being bad teachers even if they do receive methodological training. It is not a question of only training but of commitment and responsibility.

Our findings are thus in accordance to what some previous studies have reported. It could be said that these seven studies represent a tendency derived from a misinterpretation of CLIL as a mere language teaching methodology.

In conclusion, as regards teachers' own perceptions, linguistic competence is overshadowing other issues which should have the same prevailing role in genuine and effective CLIL practice. We highlight that these findings could be important beyond the confines of each one of these specific research projects, including our own. To demonstrate significance, next section addresses how research results can be applied returning to the subject of teacher education and discussing some future prospects and alternative scenarios to contend with this deficiency.

The challenge: trigger teachers to consider the methodological implications

The studies summarized in the previous section show that CLIL theoretical knowledge and methodology is not a priority for those who are considering this approach or for those already involved. In the case of Higher Education, this lack of consideration of any methodological training is on the scene before CLIL, at least in the Spanish context. It is commonly but mistakenly thought that content experts are prepared to teach their subjects simply because they are specialists in the discipline. Universities are frequently functioning under this belief. For instance, the official texts about the EHEA did not refer to teacher education (this journal, Torrego, 2004, p. 263) a crucial aspect for any educational modification, more expected in a compulsory and official reform.

However, in the case of teaching in English, an optional and not official change in most cases, the need for training is emphasized. It seems obvious that the language barrier has stimulated teachers to consider they require assistance. Nonetheless, the studies reviewed in the previous section are evidence for the scarce relevance or even reluctance still given to methodology. The exception is the longitudinal case study reported by Johnson (2012). Experiences like this constitute a strong argument in favour of the promotion of theoretical and methodological training. Next question is how this can be accomplished if the most general attitude seems to be a major concern about linguistic competence and a frequent dismissal of methodological issues. Two answers are suggested as responses to the challenge of triggering lecturers to consider methodological implications derived from a change in the language of the classroom.

One possible answer could be in the very essence of CLIL. As stated in the introduction of this paper, this approach advocates for the concurrent teaching of language and content. The training may consist of a CLIL course about CLIL, or a 'metaCLIL' course. In other words, a course whose contents include theoretical knowledge about CLIL and some

methodological principles to implement it. Concurrently, it should be a language course. Trainees attending the course would benefit from language and methodology, respecting the significant role of the latter. Some aspects of the debate along with our own position towards the role of language as an incentive in training courses are thus recapitulated:

Awareness and understanding of the complexity of the pedagogical situation is essential for improving English-medium instruction. To raise this awareness in a content and language integrated teacher training approach is useful and relevant. Although one of the objectives of the courses is to improve language skills, language improvement is not necessarily realised, as language improvement requires long term dedication. **English language proficiency** is therewith an **appetizer for the improvement of lecturing behaviour** relevant for an English-medium instructional setting. (Klaassen, 2008, p. 42) (Emphasis added)

Regarding the language which should be taught to CLIL teachers, this paper suggests considering the benefits which would derive from halting to reduce to proficiency level the debate about linguistic needs and, as an alternative, focus attention on the types of language demanded by the bilingual classroom. Several aspects have to be considered to move forward in this direction.

Firstly, research results about the actual language spoken in the CLIL contexts. Europe is leading CLIL classroom discourse analysis (Dalton-Puffer, 2007; Dafouz & Nuñez, 2009; Francomacaro, 2011; Llinares & Whittaker, 2011, Sánchez García, 2010; Martín del Pozo, 2015 inter alia). The pedagogical implications derived from these studies provide pathways for teacher trainers. Secondly, teacher trainers should consider theoretical models of language used in CLIL (Dalton-Puffer, 2007; Coyle et al. 2010; Llinares, Morton & Whittaker, 2011; Gierlinger, 2013, summarized and evaluated in Martín del Pozo, 2013, 2015). These proposals could function as tools for needs analysis and language education. As Dalton-Puffer (2007) defended after her groundbreaking study of CLIL classrooms discourse, practitioners necessitate academic language skills for knowledge acquisition and transmission. Linguistic training should advance in this line.

A second response to how to generate an interest in methodology could derive from an investigation of whether it is the professionals' own perception that there are not methodological changes or, the opposite, those modifications do actually happen (unconsciously and involuntarily). If it were their own perception, it could be interpreted as a lack pedagogical awareness as Fortanet (2012) signalled in her data. Videotaping lecturers teaching in Spanish and comparing the lessons with others of the same subject in English would permit to observe if these methodological alterations occur or not. A contrast of strategies and actions in both languages could provide interesting information about how teaching behaviour is (unconsciously) modified depending on the language of instruction.

If research results show there are methodological changes in those who are not aware or even deny them, an emphasis on methodological aspects could be spontaneously compelled. In this case, it is necessary to consider that "at the tertiary level, CLIL pedagogy needs to be different from CLIL models for primary and secondary education" (Dafouz &

Núñez, 2009, p. 105). The analyses of the methodology used and CLIL teacher observation has been pointed as one of the future “research avenues” (Perez-Cañado, 2012, p. 331).

Summary and future directions

The article began with a presentation of the lack of agreement regarding the concept of CLIL. There is a parallel the lack of agreement of competences or qualifications needed for teachers to join a CLIL program. Equally, there is no consensus on how to implement a CLIL approach, mainly amongst universities. Therefore, this domain remains under epistemological and praxeological construction. A second section of the paper has provided evidence of the accord regarding CLIL teacher training as a key factor for successful implementation, along with the urgency to reflect about how this is /should be approached.

As Spain stands out within the European CLIL landscape, section three detailed surveys administered to Spanish teachers from all educational levels. Attention focused on the self perception of needs to join a CLIL programme. In spite of the lack of formal training in bilingual methodologies, the teachers in studies reported here and in our own research context do not consider in need of it, neither is methodology perceived as a priority. A correlation between high language level and good teaching is a belief which permeates the data and language qualifications are the main concern.

In light of all this, the paper concludes by proposing two possible prospect directions to trigger teachers and teacher trainers to consider methodological aspects in bilingual education:

- 1) Shift attention from language level to the language type required;
- 2) Methodological awareness. This would include teaching practice in their native language. A CLIL course about CLIL is suggested in response to the challenge posed to teachers by CLIL practice.

References

- Adán, A. Alvir, A., Blanco, M. et al. (2013). *Proyecto AgroInglés, Proyecto de Innovación Educativa de la Universidad Politécnica de Madrid*. Madrid: UPM.
- Aguilar Pérez, M. & Rodríguez, R. (2012) Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish university. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 15 (2), 183-197.
- Almenta, E. (2011) *CLIL Teacher Training across Europe. Current state of the art, good practices and guidelines for the future*. Available from: <http://uma.academia.edu/EstefaniaAlmenta>, accessed 11 May 2013.

- Ball, P. & Lindsay, D. (2012) Language demands and support for English Medium Instruction in tertiary education. In *English-Medium Instruction at Universities*. A. Doiz, D. Lasagabaster, & J.M. Sierra (eds.) (pp. 44-64). Bristol: Multilingual Matters.
- Bentley, K. (2010). *The Teaching Knowledge Test (TKT).CLIL Module*. Cambridge: CUP.
- Bologna Declaration (1999). *The European Higher Education Area*. Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna at the 19th of June 1999.
- CLIL Cascade Network (2010). *Talking the Future: Languages in Education 2010-2020*. CCN Foresight Think Tank Report: University of Jyvaskyla
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press
- Coleman, J. (2006). English-Medium Teaching in European Higher Education, *Language Teaching* 39, 1- 14.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dafouz, E. (2008). La Universidad y el reto bilingüe. ¿Está preparada la educación superior para el aprendizaje en una lengua extranjera? *AULA de Innovación Educativa*, 168, 45-49.
- Dafouz, E., Nuñez, B., Sancho, C., & Foran, D. (2007). Integrating CLIL at the Tertiary Level: Teachers' and Students' Reactions. In D. Wolff & D. Marsh (eds.) *Diverse Contexts, Converging Goals: Content and Language Integrated Learning in Europe* (pp.91-102).Frankfurt, Peter Lang.
- Dafouz, E. & Guerrini, M. (eds.) (2009). *CLIL across education levels: opportunities for all*. Madrid: Richmond-Santillana Publishing.
- Dafouz, E. & Núñez, B. (2009). CLIL in higher education: devising a new learning landscape. In E. Dafouz & M. Guerrini (eds.) (pp.101-112).
- Dafouz, E., Camacho, M., & Urquía, E. (2013). 'Surely they can't do as well': a comparison of business students' academic performance in English-medium and Spanish-as-first-language-medium programmes, *Language and Education* 28 (3), 1-14. DOI: [10.1080/09500782.2013.808661](https://doi.org/10.1080/09500782.2013.808661)
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Amsterdam: John Benjamins.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content and language integrated learning: from practice to principles. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- Doiz, A., Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (2012). (Eds.) *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges* (Bristol, Multilingual Matters)
- Eurydice Network. (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurydice.

- Eurydice Network. (2012). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Brussels: Eurydice.
- Fortanet, I. (2012). Academics' beliefs about language use and proficiency in Spanish multilingual higher education. *Aila Review* 25, 48 – 63
- Francomacaro, M.R. (2011). *English as a Medium of Instruction at an Italian Engineering Faculty: an Investigation of Structural Features and Pragmatic Functions*. University of Naples, Doctoral Thesis.
- Gierlinger, E. (2013). The languages for CLIL Model, Available from <http://clilingmesoftly.wordpress.com/clil-teachers-tl-competence/>, accessed 11 April 2014.
- Graddol, D. (2010). *English next India: The future of English in India*. London: The British Council. Available from: <http://www.britishcouncil.org/learning-english-next-india-2010-book.pdf>, accessed 11 April 2014.
- Halbach, A. (2009). The primary school teacher and the challenges of bilingual education. In E. Dafouz & M. Guerrini (eds.) (pp.19-26).
- Johnson, M. (2012). Bilingual Degree Teacher's Beliefs: A case study in a tertiary setting. *Pulso Revista de Educación* 35, 49-74.
- Klaassen, R. (2008). Preparing lecturers for English-medium instruction. In R. Wilkinson & V. Zegers (eds.) *Realizing content and language integration in higher education* (pp.32-42). Maastricht, Maastricht University Language Centre.
- Lasagabaster, D. & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.) (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle: Cambridge Scholars Library.
- Llinares, A., Morton, T. & Whittaker, R. (2011). *The Role of Language in CLIL*. Cambridge: CUP.
- Llinares A. & R. Whittaker (2011). Functions of language in CLIL secondary classes: a systemic functional approach. In C. Escobar, & L. Nussbaum (eds.) *Learning through another Language* (pp.141-161). Barcelona: UAB.
- Marsh D., Maljers A. & Hartiala A.K. (2001). Profiling European CLIL Classrooms. Languages Open Doors (Jyväskylä, University of Jyväskylä)
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE –The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. Jyväskylä: UniCOM, University of Jyväskylä
- Marsh, D. & J. Laitinen (2005). *Medium of instruction in European higher education: Summary of research outcomes of European Network for Language Learning Amongst Undergraduates (ENLU) Task Group 4*. Jyväskylä: UniCOM, University of Jyväskylä.
- Martín del Pozo, M.A. (2013). Formación lingüística del profesorado universitario para la docencia en inglés. *Revista de Docencia Universitaria* 11 (3). 197-218.

- Martín del Pozo, M.A. (April 2015). The needs of a new EAP learner: CLIL teachers. In. P. Shrestha, (Ed.) *Current Developments in English for Academic and Specific Purposes: Local innovations and global perspectives*. (pp. 115-138). Reading: Garnett Education.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Degree Programs in English Language in the Spanish University System*. MECD
- Moate, J. (2010). The Integrated Nature of CLIL: A sociocultural perspective. *International CLIL Research Journal* 1 (3) 38-45.
- Pavón, V. & Rubio, F. (2010). Teachers' concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum*, 14, 45-58.
- Pena, C. & Porto, M. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum*, 10, 151-161.
- Pérez-Cañado, M.L. (2012). CLIL research in Europe: past, present, future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15(3), 315-341
- Sánchez García, D. (2010). *Classroom interaction in University Settings: The case of questions in three disciplines*. M.A Dissertation, Universidad Complutense de Madrid.
- Torrego Egido, L. (2004) Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de la convergencia europea? UN recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 51, 259-268.
- Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L. & Gao, Y. (2007). Why and How CLIL Works. An Outline for a CLIL Theory. *Vienna English Working Papers* 16, 3, 70-78.
- Wolff, D. (2007). Bridging the gap between school and working life. In D. Wolff & D. Marsh (eds.) (pp.120-130).

Author

María Ángeles Martín del Pozo

The author has taught English and Spanish as a second language since 1997 (Dublin City University, Ireland; Universidad de Valladolid, Spain). She is currently lecturing on Language Didactics at the Faculty of Education in Segovia. She has recently completed her thesis at Universidad Complutense de Madrid in the field of CLIL teacher training. In 2000 she was awarded the European Label for Innovative Language Teaching and Learning.

Moreno-Murcia, J.A. & Silveira, Y. (2015). Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 169-181.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.200441>

Perfiles motivacionales de estudiantes universitarios. Procesos de estudio y satisfacción con la vida

Juan Antonio Moreno-Murcia, Yolanda Silveira Torregrosa
Universidad Miguel Hernández de Elche

Resumen

El objetivo de este trabajo ha sido determinar los diferentes perfiles motivacionales en estudiantes universitarios y ver su relación con los procesos de estudio (superficial y profundo) así como con la satisfacción que tiene el estudiante con su vida en general. La muestra estuvo compuesta por 431 estudiantes universitarios (202 hombres y 220 mujeres) con una edad media de 22 años (DT = 2.41). Los instrumentos utilizados fueron la Escala de Motivación Académica, Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio y la Escala de Satisfacción para la Vida. Se calcularon los estadísticos descriptivos (medias y desviaciones típicas), la consistencia interna y se realizó un análisis clúster y de varianza univariados. Los resultados muestran dos perfiles motivacionales, un perfil más autodeterminado con puntuaciones bajas en desmotivación y altas principalmente en motivación intrínseca de conocimiento, de logro y regulación identificada y un perfil menos autodeterminado con puntuaciones altas en desmotivación y moderadas en el resto de variables motivacionales. Además, los estudiantes pertenecientes al perfil más autodeterminado presentaron menor puntuación en los procesos de estudio superficial, una mayor puntuación en el proceso de estudio profundo estando más satisfechos con la vida a diferencia de los estudiantes del perfil menos autodeterminado.

Palabras clave

Perfiles motivacionales; motivación académica; procesos de estudio; satisfacción con la vida.

Contacto:

Juan Antonio Moreno Murcia. Correo electrónico: j.moreno@umh.es, Universidad Miguel Hernández de Elche. Departamento de Psicología de la Salud. Avenida de la Universidad, s/n. 03202 Elche (Alicante). Tel: +34 965 22 24 41

Motivational profiles of college students. Study process and satisfaction with life

Abstract

The aim of this study is to determine the different motivational profiles in college students and their relationship to study processes (superficial and deep) and the satisfaction with life in general. The sample included 431 college students (202 men and 220 women), with a mean age of 22 years ($SD = 2.41$). The instruments used were: the Academic Motivation Scale, a revised version of the Study Process Questionnaire and the Satisfaction with Life Scale. Descriptive Analyses were performed (mean and standard deviation), bivariate correlation and cluster and univariate analysis. The results indicated two motivational profiles, a more self-determined profile with low amotivation and high scores on knowledge and achievement intrinsic motivation, and identified regulation and a profile less self-determined with high scores on amotivation and moderate motivational in other variables. In addition, students in a self-determined group had lower surface approach, higher deep approach and higher life's satisfaction than students in less self-determined profile.

Key words

Motivational profiles; academic motivation; study process; life's satisfaction

Introducción

La Cada vez nos encontramos mayor interés en analizar cómo aprenden los estudiantes en la universidad, especialmente, tras la adaptación de las titulaciones al modelo propuesto por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Las universidades se han visto involucradas en un proceso de reestructuración, las cuales ponen el énfasis en favorecer y potenciar el desarrollo de capacidades y competencias que permitan al estudiante desenvolverse y adaptarse a las demandas de una sociedad en continuo cambio. El estudio de los procesos implicados en el aprendizaje se presenta como elemento influyente en el proceso educativo dada su relación con éxito y rendimiento académico (Bernardo, 2003; Mpfou y Oakland, 2001; Muñoz y Gómez, 2005). Son muchos los factores involucrados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, siendo en este estudio los aspectos cognitivos y motivacionales el elemento central de este trabajo. Conocer cómo se relacionan las diferentes variables motivacionales y cognitivas permitirá al docente poner en marcha las estrategias necesarias para lograr un mejor rendimiento en el alumnado.

El entorno de aprendizaje creado por el docente determinará la implicación, la manera de aprender y el modo en el que los estudiantes se enfrentan a las tareas de aprendizaje. Es decir, la metodología empleada por el docente y la forma en que evalúa a sus estudiantes puede influir significativamente en la forma de aprender de los mismos (Gargallo, 2006, 2008 y 2009). De ahí la importancia del papel del docente, el cual debe ofrecer una enseñanza centrada en el estudiante, dándole un mayor protagonismo y autonomía empleando metodologías activas y participativas para lograr un mayor compromiso en el alumnado y conseguir que sean ellos mismos los que construyan su propio conocimiento y adquieran las diferentes competencias. Para ello es fundamental generar interés en el

alumnado y motivarle a “aprender a aprender” y se implique así de forma activa en el proceso educativo.

Existe cierta relación entre la motivación y el enfoque de aprendizaje adoptado, de manera que el tipo de motivación predominante está relacionado con las diferentes estrategias de aprendizaje que utiliza el estudiante para alcanzar sus objetivos (Pozo, Monereo y Castelló, 2005) así como con el enfoque de aprendizaje adoptado por el estudiante (Biggs, 1989, Entwistle, 1987). La relación existente entre motivo-estrategia, es a lo que se denomina Enfoque de Aprendizaje (Biggs, 1985), y es la que lleva al estudiante ser consciente de sus motivos y a elegir la estrategia más adecuada en su tarea. Son principalmente dos los enfoques de aprendizaje, enfoque profundo y superficial (Biggs, Kember, y Leung, 2001; Entwistle, 1985; Hernández Pina, 2000; González Geraldo, del Rincón Igea, y Delio, 2011) los cuales están compuestos de elementos situacionales y personales (Biggs, 1993). Los estudiantes que adoptan principalmente un enfoque profundo se caracterizan por presentar un rol activo, presentan una mayor motivación intrínseca y adoptan estrategias que le llevan a satisfacer su interés por comprender lo que aprende, tratando de relacionarlo con sus conocimientos previos (Doménech, y Gómez, 2011). Los estudiantes con enfoque superficial se caracterizan por presentar una mayor motivación extrínseca y por utilizar estrategias basadas en el aprendizaje memorístico, reproduciendo de forma mecánica lo que aprende (Barca, 2005) y por tener un mayor temor al fracaso (Biggs, Kember, y Leung, 2001), conformándose con cumplir con los objetivos (aprobar un examen, pasar de curso, etc.). Las estrategias utilizadas para enfrentarse a las tareas propuestas por el docente en el proceso educativo condicionan la forma en la que se aprende, de manera que el estudiante adquiere e interioriza las estrategias y en función de la situación elegirá cómo y dónde aplicarlas dada su transferencia y naturaleza flexible (Monereo, 2000).

Las personas, según la Teoría de la Autodeterminación (TAD) de Deci y Ryan (1991, 2000), tienden a comportarse o aprender en función de sus orientaciones motivacionales. Esta teoría establece los distintos niveles de motivación en un continuo, que va desde la desmotivación hasta la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000; Reeve et al., 2004, 2008; Ryan y Deci, 2000, 2002). En este continuo se distingue entre motivación autónoma y controlada (Deci y Ryan, 2012) estando la motivación autónoma formada por la motivación intrínseca (de logro, conocimiento y de estimulación) y la regulación identificada, mientras que la regulación externa y la introyectada dan lugar a la motivación controlada (Katz, Assor, y Kanat, 2008; Miquelon y Vallerand, 2006; Miquelon, Vallerand, Grouzet, y Cardinal, 2005; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, y Senécal, 2007). Dado que los estudiantes no solo presentan un tipo de motivación ni utilizan siempre un único enfoque de aprendizaje, pudiendo coexistir motivaciones intrínsecas y extrínsecas para que el estudiante realice una determinada tarea (Harter, 1981; Gillet et al., 2009; Lepper et al., 2005; Ryan et al., 1995) parece interesante llevar a cabo análisis de conglomerados para identificar los diferentes perfiles motivacionales en una misma clase, ya que agrupar a los estudiantes en función de su perfil motivacional permite intervenir de forma más individualizada según las necesidades del grupo (Roeser et al., 1998).

Esta teoría presenta un concepto multidimensional de la motivación y se distingue entre la cantidad o intensidad de la motivación y la calidad de la misma. De manera que no solo nos va a interesar que los estudiantes tengan un nivel elevado de motivación sino que este sea de buena calidad (Vansteenkiste, Soenens, Sierens, Luyckx, y Lens, 2009). Encontramos diversos trabajos que han estudiado cómo se combinan los diferentes tipos de motivación (Kusurkar et al., 2013; Lin et al., 2003; Ratelle et al., 2007; Vansteenkiste et al., 2009; Wormington, Corpus, y Anderson, 2011). En la mayoría de ellos se han identificado cuatro perfiles motivacionales. Un perfil con altas puntuaciones en motivación intrínseca y

extrínseca (alta cantidad), un perfil con puntuaciones altas en motivación intrínseca y bajas en motivación extrínseca (buena calidad), un perfil con puntuaciones bajas en motivación intrínseca y altas en motivación extrínseca (pobre calidad) y un perfil con puntuaciones bajas en ambas (baja cantidad). Los estudiantes con un perfil con puntuaciones altas en motivación intrínseca y bajas en motivación extrínseca presentan mayor persistencia y compromiso con las tareas escolares (Deci y Ryan 2002; Vansteenkiste et al., 2009). Aunque encontramos trabajos (Lepper et al., 2005; Lin et al., 2003; Ratelle et al., 2007; Rodríguez Ayán, 2010) que muestran como un perfil con altas puntuaciones en ambas motivaciones podría ser adaptativo.

Además la teoría de la autodeterminación, determina que hay tres necesidades psicológicas básicas (percepción de competencia, autonomía y relación con los demás) que deben satisfacerse a fin de promover el bienestar psicológico y un desarrollo saludable (Deci y Ryan, 2000). Los procesos de aprendizaje autónomo se asocian positivamente con un mayor bienestar psicológico, autoestima, autoconcepto académico. Siendo la motivación intrínseca un predictor del bienestar psicológico independientemente del rendimiento (Chirkov y Ryan, 2001; Burton, Lydon, D'alessandro y Koestner, 2006). Las conductas más controladas se han relacionado con baja autoestima, elevados niveles de ansiedad, bajos niveles de bienestar subjetivo (Ryan y Connell, 1989; Sheldon y Elliot, 1999). En este sentido, la variable satisfacción con la vida se considera un indicador importante del bienestar psicológico positivo (Diener, Emmons, Larsen, y Griffin, 1985; Huebner et al. 2005).

Así pues, el objetivo se centró en identificar los perfiles motivacionales en los estudiantes universitarios y comprobar su relación con los distintos enfoques adoptados a la hora de aprender así como con su posible relación en la satisfacción con la vida de los mismos. Por lo que, se espera que un perfil motivacional más auto-determinado se relacionará de forma positiva con un enfoque de aprendizaje profundo dando lugar a una mayor satisfacción con la vida en los estudiantes universitarios.

Metodología

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 431 estudiantes universitarios (202 hombres y 220 mujeres) de 1º a 4º curso, pertenecientes a los grado de Ciencias de la Salud de la Universidad Miguel Hernández de Elche, con una edad media de 22 años (DT = 2.41).

Medidas

Motivación Académica. Para medir la motivación académica del estudiante se empleó la versión traducida y validada al español de Núñez, Martí-Albo, y Navarro (2005) de la Échelle de Motivation en Éducation (EME) (Vallerand, Blais, Brière y Pelletier, 1989). El instrumento está formado por 28 ítems, precedidos por la frase “¿Por qué estudias?” y distribuidos en siete subescalas cinco de ellas de cuatro ítems y las dos restantes de tres: desmotivación (e.g. “No sé por qué voy al instituto y, sinceramente, no me importa”), regulación externa (e.g. “Para poder conseguir, posteriormente, un mejor salario”), regulación introyectada (e.g. “Porque cuando hago bien las tareas en clase me siento importante”), regulación identificada (e.g. “Porque me ayudará a tomar una mejor decisión en lo que respecta a mi orientación profesional”), motivación intrínseca al conocimiento (e.g. “Porque mi estudios me permiten seguir aprendiendo muchas cosas que me interesan”), motivación intrínseca al logro (e.g. “Por la satisfacción que siento cuando voy superando actividades académicas difíciles”) y motivación intrínseca a las experiencias estimulantes (e.g. “Porque realmente me gusta asistir a clase”). Las respuestas se puntuaron de acuerdo a una escala tipo Likert

de siete puntos, desde 1 (no se corresponde en absoluto) hasta 7 (se corresponde totalmente). El valor de alfa obtenido en este estudio fue de .84 para desmotivación y para regulación externa, .80 para regulación introyectada y para regulación identificada, .84 para motivación intrínseca al conocimiento, .81 para motivación intrínseca al logro y .74 para motivación intrínseca a las experiencias estimulantes. Para evaluar la motivación autodeterminada se utilizó el índice de autodeterminación (IAD) que se ha mostrado como válido y fiable en diferentes trabajos (Chantal, Robin, Vernat, y Bernache-Asollant, 2005; Kowal y Fortier, 2000) y se calcula con la siguiente fórmula: $(2 \times (MI \text{ conocimiento} + MI \text{ ejecución} + MI \text{ estimulación})/3) + ((ME \text{ identificada} + ME \text{ integrada}/2)) - ((ME \text{ externa} + ME \text{ introyectada})/2) - (2 \times \text{Desmotivación})$ (Vallerand, 1997). Se obtuvo un alfa de Cronbach de .87.

Procesos de Estudio. Se empleó el Cuestionario Revisado de Procesos de Estudio (R-CPE-2F), de Recio y Cabrero (2005), en su versión en español. Está compuesto por 20 ítems con dos categorías de enfoques de aprendizaje: profundo (DA) y superficial (SA), y un recorrido de 5 opciones, con cuatro subescalas: motivación profunda (DM) (e.g. “En ocasiones el estudio me proporciona un sentimiento de profunda satisfacción personal”), estrategia profunda (DS) (e.g. “Dedico gran parte de mi tiempo libre a recopilar más información sobre temas interesantes ya tratados”), motivación superficial (SM) (e.g. “No encuentro mi curso muy interesante, por eso trabajo lo mínimo”) y estrategia superficial (SS) (e.g. “Puedo aprobar la mayoría de los exámenes memorizando partes clave de los temas, y no intentando comprenderlos”). La escala Likert iba desde 1 (nunca o casi nunca es verdadero para mí) hasta 5 (siempre o la mayoría de las veces es verdadero para mí). Los ítems fueron precedidos de la frase “En mi curso...”. La consistencia interna obtenida fue de .78 tanto para estudiante profundo como para el superficial.

Satisfacción con la vida. Se utilizó la Escala de Satisfacción para la Vida (ESDV-5) de Vallerand, Blais, Brière, y Pelletier (1989) validada al contexto español (Atienza, Balaguer, y García-Merita, 2003; Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000). Está formada por cinco ítems agrupados en un solo factor (e.g. “En general, mi vida se corresponde con mis ideales”). La sentencia previa fue “Satisfacción con tu vida...”. Las respuestas fueron valoradas a través de una escala tipo Likert que oscilaba desde 1 (Totalmente en desacuerdo) a 7 (Totalmente de acuerdo). La consistencia interna fue de .86.

Procedimiento

Se contactó con los docentes implicados para informarles del objetivo de la investigación y solicitarles su colaboración para que los estudiantes pudieran rellenar los cuestionarios en su tiempo de clase. Los cuestionarios se administraron en su mayoría en las clases prácticas para garantizar un mayor número de estudiantes, dada la obligatoriedad de las mismas. Siempre bajo la supervisión del investigador, que les explicaba sobre cómo cumplimentar los cuestionarios y solventar así posibles dudas que pudieran surgir durante el proceso. Se insistió en el anonimato de las repuestas y en que contestaran con sinceridad. El tiempo requerido para su cumplimentación fue de 15 minutos, aproximadamente.

Análisis de datos

En primer lugar, se calcularon los estadísticos descriptivos de todas las variables objeto de estudio (medias y desviaciones típicas), se analizó la consistencia interna de cada factor mediante el coeficiente de Alfa de Cronbach. A continuación, se trató de identificar diferentes perfiles motivacionales. Se realizó un análisis jerárquico de clúster con método Ward, utilizando todas las variables motivacionales de la escala de motivación académica. A continuación, con las mismas variables se trató de confirmar la solución de perfiles hallada, utilizando un análisis de conglomerados de K medias. Para examinar las características de

cada perfil motivacional de acuerdo a las variables de procesos de estudio y satisfacción con la vida, se realizaron análisis de varianza univariados (ANOVA). El registro y posterior tratamiento de los datos se llevó a cabo con el paquete estadístico SPSS 21.0.

Resultados

Análisis de cluster

Para la realización del análisis de cluster, se siguieron las fases propuestas por Hair et al. (1998). En primer lugar, se observó la existencia de casos perdidos en algunas de las variables estudiadas, siendo excluidos de la muestra de estudio. En segundo lugar, se estandarizaron todas las variables usando las puntuaciones Z, no encontrando ninguna puntuación por encima de 3, lo que implicó la inexistencia de clasificaciones outliers o casos perdidos en la totalidad de la muestra. En el siguiente paso, la distribución univariada de todas las variables agrupadas fue examinada para su normalidad.

Para determinar los grupos motivacionales, se realizó un análisis de conglomerados jerárquicos utilizando el método Ward. El dendograma obtenido sugirió la existencia de dos grupos (Tabla 1). Para decidir la adecuación de los grupos surgidos nos basamos en el incremento de los coeficientes de aglomeración. De acuerdo con Norusis (1992), los coeficientes pequeños indican gran homogeneidad entre los miembros del cluster, mientras que, por el contrario, los coeficientes grandes muestran grandes diferencias entre sus miembros. Tras el análisis se obtuvieron dos perfiles motivacionales (Figura 1): un perfil autodeterminado (cluster 1) con puntuaciones bajas en desmotivación, moderadas en regulación extrínseca y altas principalmente en motivación intrínseca de conocimiento, de logro y regulación identificada, y un perfil menos autodeterminado (cluster 2) con puntuaciones altas en desmotivación, moderadas en regulación extrínseca y bajas en el resto de variables motivacionales, siendo la motivación intrínseca al logro la más baja (Tabla 1).

Tabla 1.

Análisis diferencial y valores Estandarizados, Medias y Desviaciones Típicas de las Variables en cada Cluster

Variables	Cluster 1 (n = 277)			Cluster 2 (n = 154)			F	p
	M	DT	Z	M	DT	Z		
1. Desmotivación	1.29	.43	-.43	2.60	1.36	.78	217.82	.00
2. Regulación externa	4.76	1.43	.13	4.24	1.35	-.24	13.80	.00
3. Regulación identificada	6.02	.86	.41	4.74	1.04	-.74	187.25	.00
4. Regulación introyectada	5.01	1.15	.38	3.56	1.20	-.68	149.96	.00
5. MI conocimiento	5.72	.84	.42	4.45	.96	-.76	201.92	.00
6. MI al logro	5.70	.76	.50	4.15	.94	-.90	347.66	.00
7. MI estimulación	4.63	1.09	.35	3.45	1.02	-.63	120.18	.00

Nota: MI = motivación intrínseca

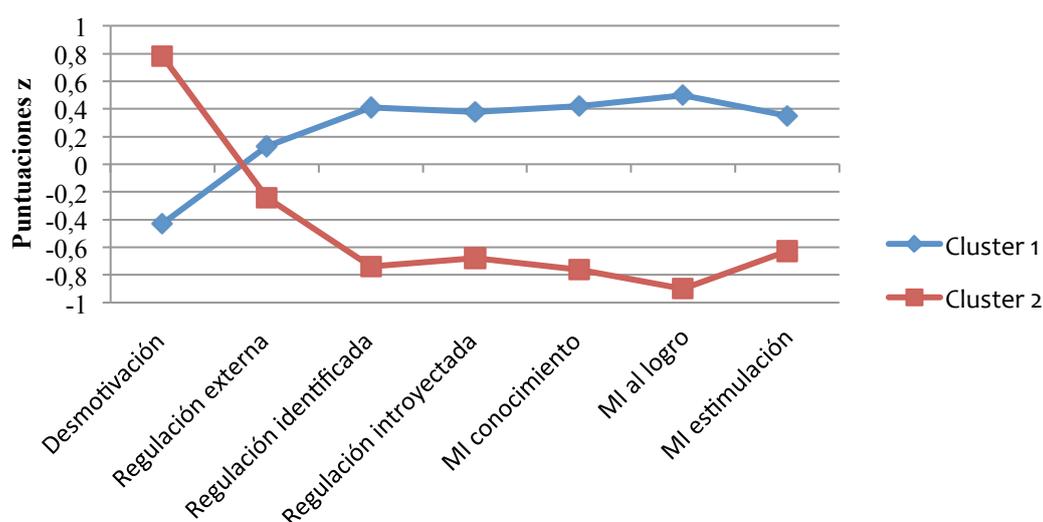


Figura 1. Análisis de Conglomerados Jerárquicos con Método Ward

Análisis diferencial de los tipos de motivación según los procesos de estudio y la satisfacción con la vida

Para examinar las características de cada perfil motivacional de acuerdo a las variables: procesos de estudio (superficial y profundo) y satisfacción con la vida, con la muestra total se realizó un análisis diferencial con los clusters como variables independientes y los procesos de estudio y satisfacción con la vida como variables dependientes. Se encontraron diferencias (Lambda de Wilks = .83, $F(3, 427) = 28.46$, $p < .01$, $\eta^2 = .17$) entre los diferentes clusters en las tres variables (Tabla 2), mostrando los datos, que los estudiantes con un perfil más autodeterminado presentaban procesos de estudio más profundos y estaban más satisfechos con la vida que aquellos que presentaban un perfil menos autodeterminado.

Tabla 2.

Anova de los tipos de motivación según los procesos de estudio y la satisfacción con la vida

Variables	Cluster 1 (n = 277)		Cluster 2 (n = 154)		F	η^2
	M	DT	M	DT		
1. Procesos Estudio Superficial	2.22	.60	2.49	.68	18.76**	.04
2. Procesos Estudio Profundo	3.12	.57	2.78	.57	35.54**	.08
3. Satisfacción con la vida	5.64	.93	4.89	1.25	50.67**	.11

Nota: $p < .01$ **

Discusión y conclusiones

Conocer cuáles son los motivos que llevan al estudiante a querer aprender y cómo van a conseguirlo es clave para una intervención docente eficaz, permitiendo al docente diseñar las estrategias más adecuadas para suscitar interés en el alumnado y potenciar el desarrollo

de habilidades y las competencias necesarias para lograr un aprendizaje más profundo, autónomo y duradero. Por lo que el objetivo de este trabajo se ha centrado en identificar los perfiles motivacionales en un contexto universitario y relacionarlos con los enfoques de enseñanza adoptados y con la satisfacción con la vida. Los resultados obtenidos corroboran la hipótesis planteada ya que los estudiantes pertenecientes al perfil autodeterminado presentaron un mayor uso de procesos de estudios profundo y mayor satisfacción con la vida que los pertenecientes al perfil menos autodeterminado.

En este estudio se han identificado dos perfiles motivacionales (uno más autodeterminado (mayores puntuaciones de motivación intrínseca y bajas en desmotivación) y otro menos autodeterminado (mayores niveles de desmotivación, moderados de regulación externa y bajos de motivación intrínseca). A pesar de que en otros trabajos se han identificado cuatro perfiles (un perfil con altas ambas motivaciones, un perfil con alta motivación intrínseca y baja extrínseca, un perfil con alta motivación extrínseca y baja intrínseca y un último perfil con bajas ambas motivaciones) como en el realizado por Vansteenkiste et al. (2009) o el realizado por Ratelle et al. (2007) con universitarios, donde los resultados de ambos trabajos mostraron que los estudiantes del perfil más autodeterminado (alta motivación intrínseca y baja extrínseca) presentaban un mayor compromiso, motivación y mejor rendimiento que los de otros grupos.

Por otro lado, encontramos investigaciones que afirman que una alta motivación intrínseca junto una moderada motivación extrínseca podría ser adaptativo. En este caso el estudio de Lin et al. (2003) mostró que los estudiantes con una alta motivación intrínseca y moderada motivación extrínseca presentaron comportamientos más adaptativos y un mejor rendimiento que aquellos que tuvieron una alta motivación intrínseca junto una alta o baja motivación extrínseca.

Los estudiantes con un perfil más autodeterminado han sido los que han presentado mayor valoración de los procesos de estudio profundos estando, además, más satisfechos con su vida. Al igual que en otros trabajos, parece que existe una relación entre el tipo de motivación y el enfoque de aprendizaje adoptado para el desempeño de una determinada tarea. De la Fuente, Pichardo, Justicia, y Berbén (2008) ya indicaron una relación negativa entre el enfoque superficial y la autorregulación del aprendizaje. De forma que aquellos universitarios que estudian más profundamente y autorregulan su aprendizaje se muestran más satisfechos. En esta línea, Hernández, Rodríguez, Ruiz, y Esquivel (2010) nos dicen que los estudiantes profundos presentan un elevado interés intrínseco mostrando mayor implicación en las tareas, lo que les lleva a emplear estrategias profundas, a tener una mayor autorregulación y a estar más satisfechos con el aprendizaje (De la Fuente, et al., 2008).

En relación a la satisfacción con la vida de los estudiantes, los datos muestran que los estudiantes más autodeterminados además de utilizar procesos de estudio profundos están más satisfechos con sus vidas que aquellos que presentan un perfil menos autodeterminado. Encontramos investigaciones que muestran que aquellos estudiantes que tienen una actitud positiva hacia el aprendizaje muestran mayor autoeficacia y satisfacción académica influyendo ésta sobre su satisfacción con la vida en general (Lent, 2004; Lent et al., 2005; Lounsbury et al., 2004; Ojeda, Flores, y Navarro, 2011). Por otro lado, según el trabajo de Dishet et al. (2012), la percepción del estudiante sobre el soporte de autonomía aportado por el docente predice la autoeficacia, logros académicos y la satisfacción con la vida de los estudiantes. En la misma línea, Reeve, Jang, Carrell, Barch, y Jeon (2004) nos dice que aquellos que perciben un soporte de autonomía por parte del profesorado están más dispuestos a participar de forma activa en el aprendizaje de las tareas, presentan mayor compromiso y están más satisfechos con su vida. Por lo que el ambiente donde se

desarrolla el proceso educativo parece cobrar especial importancia, ya que la percepción que tengan los estudiantes puede influir en la motivación y en los resultados de los mismos (Hernández, Rodríguez, Ruiz, y Esquivel, 2010). Promover procesos de autorregulación contribuirá a incrementar la motivación y el aprendizaje académico en los estudiantes (Pintrich, 2004; Rosário, Mourão, Trigo, Núñez y González-Pienda, 2005; Suárez Riveiro, Fernández Suárez y Anaya Nieto, 2005). Por lo que parece, que los enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes se van perfilando en función de los modelos metodológicos empleados por los docentes (Hernández et al., 2004) siendo la utilización del enfoque profundo el que ofrece una mayor motivación intrínseca, mayor persistencia, compromiso, rendimiento académico (Deci y Ryan 2002; Vansteenkiste et al., 2009), y una mayor satisfacción con la vida.

Alguna de las limitaciones que presenta este trabajo se centra en el análisis de clúster, ya que al ser un estudio correlacional solo se establecen relaciones entre las variables no existiendo relación de causalidad. Sería interesante seguir profundizando en este aspecto, realizando estudios de carácter longitudinal y de intervención, lo que nos aportaría mayor información sobre las relaciones que existen entre los enfoques de aprendizaje adoptados por los estudiantes así como las estrategias utilizadas según los distintos perfiles motivacionales y ver si todo ello puede afectar a su satisfacción con la vida y mejorar el rendimiento académico.

Bibliografía

- Atienza, F. L., Balaguer, I., y García-Merita, M. L. (2003). Satisfaction with Life Scale: analysis of factorial invariance across sexes. *Personality and Individual Differences*, 35, 1255-1260.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. L. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 331-336.
- Barca, A. (2005) Atención á diversidade na educación secundaria de Galicia: perfís do alumnado con baixo rendemento escolar e propostas de intervención psicoeducativa. *Revista Galega do Ensino*, 45, 353-386.
- Bernardo, A. B. (2003). Approaches to learning and academic achievement of Filipino students. *The Journal of Genetic Psychology*, 164, 101-114.
- Biggs, J. B. (1985). The role of metalearning in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 55, 185-212. doi: 10.1111/j.2044-8279.1985.tb02625.x
- Biggs, J. B. (1989). Approaches to the enhancement of tertiary teaching. *Higher Education Research and Development*, 8(1), 7-25.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J., Kember, D., Leung, D. (2001): "The revised two-factor Study Process. Questionnaire: R-SPQ-2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- Burton, K., Lydon, J., D'Alessandro, D., y Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 750-762.

- Chantal, Y., Robin, P., Vernat, J. P., y Bernache-Asollant, I. (2005). Motivation, sportspersonship, and athletic aggression: a mediational analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 233-249.
- Chirkov, V., y Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(5), 618-635.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. En R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of selfdetermination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. En P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, y E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology: Vol. 1* (pp. 416-437). Thousand Oaks, CA: Sage
- De la Fuente, J., Pichardo, M. C., Justicia, F., y Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres Universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 4, 71-75.
- Diseth, Å., Danielsen, A. G., y Samdal, O. (2012). A path analysis of basic need support, self-efficacy, achievement goals, life satisfaction and academic achievement level among secondary school students. *Educational Psychology*, 32, 335-354.
- Domènech Betoret, F., y Gómez Artiga, A. (2011). Relación entre las Necesidades Psicológicas del Estudiante, los Enfoques de Aprendizaje, las Estrategias de Evitación y el Rendimiento. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 463-496.
- Entwistle, N. J. (1985). *A model of the teaching-learning process derived from research on student learning*. Paper presented at the international conference of cognitive processes in student learning. Lancaster: University of Lancaster.
- Entwistle, N. J. (1987). A model of the teaching-learning process. En Richardson, J. T. E., Eysenck, M. W., y Warren Piper, D. (eds.), *Student Learning: Research in Education and Cognitive Psychology*. London: S.R.H.E./Open University Press, pp. 13-28.
- Gargallo, B. (2006). Estrategias de aprendizaje, rendimiento y otras variables relevantes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(1-2), 109-130.
- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 425-445.
- Gargallo, B. (2009). Los procesos de enseñanza-aprendizaje en la universidad. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47).
- Gillet, N., Vallerand, R. J., y Rosnet, E. (2009). Motivational clusters and performance in a real-life setting. *Motivation and Emotion*, 33, 49-62.

- González Geraldo, J. L., del Rincón Igea, B., y Delio, A. (2011). Estructura Latente y Consistencia Interna del R-SPQ-2F: Reinterpretando los Enfoques de Aprendizaje en el EEES. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 277-293.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., y Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice Hall. Traducido al castellano en "Análisis multivariante". Editorial Prentice Hall, 1999.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17, 300-312.
- Hernández, F., García, M. P., y Maquilón, J. (2004). Análisis del cuestionario de proceso de estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista Fuentes*, 6, 96-114.
- Hernández F., Rodríguez, M., Ruíz, E., y Esquivel, J. (2010). Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México". *Revista Iberoamericana de Educación*, 53/7. Disponible en URL <http://www.rieoei.org/3426.htm> (Consulta, 23/06/2011)
- Hernández Pina, F. (2000). Acceso desde la educación secundaria a la universidad. La calidad del aprendizaje. Problemática y alternativas de mejora. En J. Cajide, M. A. Santos y A. Porto (Ed.), *Calidad educativa y empleo en contextos multiculturales*. Santiago: Universidad de Santiago. Servicio de Publicaciones.
- Hernández Pina, F., Rosário, P., Cuesta Sáez de Tejada, J. D. Martínez Clares, P., y Ruiz Lara, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 615-632.
- Huebner, E. S., Valois, R. F., Paxton, R. J., y Drane, J. W. (2005). Middle school student's perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 15-24.
- Katz, I., Assor, A., y Kanat-Maymon, Y. (2008). A projective assessment of autonomous motivation in children: Correlational and experimental evidence. *Motivation and Emotion*, 32, 109-119. doi: 10.1007/s11031-008-9086-0
- Kowal, J., y Fortier, M. S. (2000). Testing relationships from the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation using flow as a motivational consequence. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 171-181
- Kusurkar, R., Croiset, G., Galindo-Garré, F., y Ten Cate, O. (2013). Motivational profiles of medical students: Association with study effort, academic performance and exhaustion. *Biomédicalcenter (BMC) Medical Education*, 13, 87.
- Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 482-509.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K. A., Brenner, B. R., Treistman, D., y Ades, L. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 429-442.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., y Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 87, 184-196.

- Lounsbury, J. W., Park, S. H., Sundstrom, E., Williamson, J. M., y Pemberton, A. E. (2004). Personality, career satisfaction, and life satisfaction: Test of a directional model. *Journal of Career Assessment*, 12(4), 395-406.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J., y Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13, 251-258.
- Monereo, C. (Coord.) (2000). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Visor.
- Miquelon, P., y Vallerand, R. J. (2006). Goal Motives, well-being, and physical health: Happiness and self-realization as psychological resources under challenge. *Motivation & Emotion*, 30, 259-272.
- Miquelon, P., Vallerand, R. J., Grouzet, F. M. E., y Cardinal, G. (2005). Perfectionism, academic motivation, and personal adjustment: an integrative model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 913-924.
- Mpofu, E., y Oakland, T. (2001). Predicting school achievement in African school settings using Bigg's Learning Process Questionnaire. *South African Journal of Psychology*, 31, 20-28.
- Muñoz, E. y Gómez, J. (2005). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 23(2), 417-432
- Norusis, M. J. (1992). *SPSS/PC+ Professional statistics, Version 5.0*. Chicago, IL: SPSS.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., y Navarro, J. G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.
- Ojeda, L., Flores, L. Y., y Navarro, R. L. (2011). Social cognitive predictors of Mexican American college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 58, 61-71.
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pozo, J. I., Monereo, C. y Castelló, M. (2005). El uso estratégico del conocimiento. En: Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (Comp.) *Desarrollo psicológico y educación*. 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza. Psicología y Educación.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., y Senecal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99, 734-746.
- Recio, M. A., y Cabrero, J. (2005). Enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y satisfacción de los alumnos en formación en entornos virtuales. *Revista píxel-Bit, Revista de Medios y Educación*, 25, 93-115.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Barch, J., y Jeon, S. (2004). Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers autonomy support. *Motivation and Emotion* 28, 147-69.
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., y Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352.
- Rodríguez Ayán, M. (2010). Perfiles motivacionales definidos mediante análisis de conglomerados y su relación con la capacidad percibida y el rendimiento académico. *Anales de Psicología*, 26(2), 348-358. doi:10.6018/109341

- Rosário, P., Mourão, R., Trigo, J., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. (2005). SRL Enhancing Narratives: Testas (Mis) Adventures. *Academic Exchange Quarterly, Winter*, 9(4), 73-77.
- Ryan, R. M., y Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2002). An overview of self-determination theory. En E. L. Deci y R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., y Grolnick, W. S. (1995). Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Theory and methods* (pp. 618-655). New York: Wiley.
- Sheldon, K. M. y Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need-satisfaction, and longitudinal well-being: The Self-Concordance Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 482-497.
- Suárez Riveriro, J., Fernández Suárez, P., y Anaya Nieto, D. (2005). Un modelo sobre la determinación motivacional del aprendizaje autorregulado. *Revista Educación*, 338, 295-306.
- Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. En G. Tenenbaum y R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport Psychology* (3ª ed., pp. 59-83). New York: Wiley.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., y Pelletier, L. G. (1989). Construction and validation of the motivation toward education scale. *Canadian Journal of Behavioural Science Revue Canadienne*, 21, 323-349.
- Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., Luyckx, K., y Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology*, 101, 671-688.
- Wormington, S. V., Corpus, J. H., y Anderson, K.G. (2011). A Person-Centered Investigation of Academic Motivation, Performance, and Engagement in a High School Setting. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 429-438.

Autores

Juan Antonio Moreno-Murcia

Doctor en Psicología por la Universidad de Valencia. Actualmente es Profesor Titular de Universidad y ejerce su labor docente e investigadora en la Universidad Miguel Hernández de Elche en el Departamento de Psicología de la Salud.

Sus principales líneas de investigación están relacionadas con la motivación.

Yolanda Silveira Torregrosa

Doctora en Psicología de la Salud por la Universidad de Elche.

Miembro colaborador en el Departamento de Psicología de la Salud de la Universidad Miguel Hernández de Elche.

Su principal línea de investigación está relacionada con la motivación.

Mirete, A.B., Soro, M. & Maquilón, J.J. (2015). El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 183-196.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.239021>

El fracaso escolar y los enfoques de aprendizaje: medidas para la inclusión educativa

Ana Belén Mirete Ruiz*, Marta Soro Bernal*, Javier J. Maquilón Sánchez**

anabelen.mirete@um.es, marta.s.b@um.es, jjmaqui@um.es

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Murcia

**Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, Universidad de Murcia

RESUMEN

El índice de fracaso escolar existente actualmente en España resulta muy preocupante a pesar de las numerosas reformas educativas que se han llevado a cabo en los últimos años.

Para analizar los factores motivacionales y de estrategias de aprendizaje que pueden estar incidiendo en la calidad del aprendizaje de los estudiantes se ha realizado una investigación con 281 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria a los que se ha aplicado el Cuestionario sobre Procesos de Aprendizaje (CPA). También se les ha planteado una serie de cuestiones sobre aspectos relacionados con la inclusión, los factores que pueden estar influyendo en el fracaso escolar y las medidas de mejora del rendimiento académico aplicadas por los estudiantes según sus enfoques de aprendizaje.

Con ello se ha podido identificar las características de los aprendizajes de este grupo de estudiantes y se han planteado una serie de propuestas de mejora que de ser aplicadas podrían repercutir en la calidad de sus aprendizajes, en la mejora de su rendimiento académico y en minimizar los nefastos efectos del fracaso escolar en este nivel educativo.

Palabras clave

Fracaso escolar, enfoques de aprendizaje, rendimiento académico, inclusión educativa

Contacto:

Ana Belén Mirete Ruiz. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Educación. Campus de Espinardo, 30100, Murcia.

School failure and approaches to learning: measures for the educational inclusion

ABSTRACT

In spite of the reforms that have been carried out in the past few years, the current school failure rate in Spain continues to be a major concern.

In order to analyse the motivational and strategical factors that may have had an impact on the quality of learning, a research has been accomplished. 281 students of Secondary Education have participated in this study, fulfilling the Study Process Questionnaire (LPQ). Students have also been asked about inclusion, the factors that may influence school failure as well as about the measures to improve the academic performance depending on their learning approach.

The aforementioned study led us to identify the learning characteristics of the students and several improving measures have been proposed. Those measures could have a positive impact on the quality of their learning, increase their academic performance as well as minimize the effects of school failure in this stage.

Key words

School failure, approaches to learning, academic achievement/performance, educational inclusion.

INTRODUCCIÓN

La orientación de las investigaciones acerca del aprendizaje de los alumnos sufrió un cambio radical a partir de la década de los 70. Con anterioridad, el rendimiento académico se relacionaba, sobre todo, con factores como el cociente intelectual, la situación socioeconómica, los conocimientos previos, la calidad y formación de los docentes, etc. En cambio, en las últimas décadas, se ha modificado esta percepción, existiendo actualmente gran cantidad de información sobre los modos preferentes y los recursos que los estudiantes emplean para aprender.

Marton y Säljö emplearon inicialmente el concepto de enfoques de aprendizaje (approaches to learning) para referirse a la adaptación de estrategias de estudio que llevan a cabo los alumnos para afrontar distintas tareas a lo largo de su vida como estudiantes. Estos autores realizaron una investigación que consistió en dar un artículo a alumnos universitarios para que lo comprendieran. Tras analizar los resultados, obtuvieron patrones de comportamiento definidos, estableciendo la distinción entre enfoque profundo y enfoque superficial, términos utilizados para describir formas de aprender de una tarea. Los alumnos que utilizaron un enfoque profundo trataron de buscar el significado general del artículo; aquellos que utilizaron un enfoque superficial memorizaron cierta información, sin obtener una visión global de lo que se decía en él.

Entwistle y Ramsden desarrollaron un modelo de aprendizaje y un cuestionario cuya finalidad era facilitar la obtención de una medida de los enfoques utilizados por los alumnos: el Approaches to Study Inventory (ASI, Inventario de Enfoques de Estudio).

El análisis de las respuestas de los sujetos estableció tres dimensiones (Hernández-Pina, 1993): el enfoque superficial, el profundo y el estratégico.

A continuación, en la tabla 1, se muestra cómo se caracteriza cada dimensión.

Tabla 1

Características de los enfoques de aprendizaje de Entwistle (Adaptado de Hernández Pina (1993))

	Motivación	Intención	Procesos	Resultados
Enfoque superficial	Cumplir con el curso. Miedo al fracaso.	Cumplir con los requisitos de la evaluación mediante la reproducción.	Aprender de memoria, por repetición, hechos o ideas apenas interrelaciones.	Nivel de comprensión nulo o superficial.
Enfoque profundo	Buscar una relevancia vocacional. Interés por la materia.	Conseguir que todo tenga una significación personal.	Aprendizaje por comprensión, por operación.	Nivel de comprensión profundo si se integran principios y hechos y si se buscan argumentos.
Enfoque estratégico	Conseguir notas elevadas. Competir con los demás.	Obtener el éxito por los medios que sean.	Aprendizaje por memorización, por comprensión o por operación.	En función de las características del curso (objetivos, métodos de evaluación...).

Los enfoques de aprendizaje descritos por Biggs se generan dentro de un modelo, denominado Modelo 3P de aprendizaje escolar, el cual es un sistema integrado por tres componentes: Presagio, Proceso y Producto. Estas tres variables tienden al equilibrio, por lo que un cambio en alguna de ellas repercutiría en todo el sistema.

La variable presagio incluye las características individuales de profesores y alumnos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La variable proceso se refiere al proceso de aprendizaje, integrado por la motivación y las estrategias que emplean los estudiantes en la dinámica de enseñanza-aprendizaje. Dichas estrategias se agrupan en función de tres enfoques (superficial, profundo y de alto rendimiento) (Maquilón, 2001). La variable producto es el resultado de aprendizaje, determinado por los enfoques adoptados por los alumnos al aprender. Esta variable está condicionada por la interacción entre las dos variables anteriores (presagio y proceso).

Los enfoques de aprendizaje se constituyen como un conjunto de intenciones y estrategias que orientan y condicionan la conducta del alumno durante el proceso de aprendizaje. Por tanto, dentro de los enfoques de aprendizaje se diferencian dos subescalas: motivo y estrategia. Los motivos de aprendizaje que guían a un estudiante están relacionados con los

resultados académicos que pretende conseguir y mantienen una relación directa con el componente cognitivo de los estudiantes. Se pueden establecer tres niveles básicos: motivación intrínseca, motivación extrínseca y necesidad de logro. Por otro lado, la aplicación de estrategias de aprendizaje es necesaria para llevar a cabo las tareas de estudio. La selección de la estrategia específica depende de la naturaleza de la tarea, y su empleo permite alcanzar mejores logros, incluso en aquellas situaciones para las que un cierto estilo de aprendizaje podría no ser el más adecuado (López-Vargas, Hederich-Martínez y Camargo-Urbe, 2011).

En cuanto a la motivación, ésta se constituye como el motor del aprendizaje, entrando a formar parte activa del actuar del estudiante. Su presencia o no, no depende solamente de las características personales del alumno, sino que también influyen otros aspectos. Según De La Fuente y Justicia (2004), la motivación es una variable muy importante ya que no hay un modelo de aprendizaje que no incorpore una teoría de la motivación.

Las variables personales son las que más van a determinar la motivación escolar, siendo necesario, para incidir en la motivación, hacer referencia al autoconcepto, los patrones de atribución causal y las metas de aprendizaje.

Algunos autores hacen una distinción entre metas de aprendizaje y metas de ejecución o rendimiento (Elliot y Dweck, 1988), dando lugar a dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca.

La motivación intrínseca es aquella que proviene del propio sujeto; la tarea en sí es la recompensa. Cuando el alumno experimenta este tipo de motivación, muestra gran curiosidad e interés por la tarea, por lo que está asociada con grandes logros educativos por parte de los estudiantes. Está muy ligada al enfoque profundo de aprendizaje y a una orientación competitiva de autosuperación del enfoque de alto rendimiento (Maquilón, 2001). La motivación extrínseca es aquella que procede de fuera y conduce a la ejecución de la tarea. Viene marcada por motivos sociales y la motivación de logro, por lo que empuja a la consecución de un objetivo reconocido socialmente.

La motivación que tenga un alumno mantiene una relación directa con los enfoques de aprendizaje, y la adopción de uno u otro dependerá de la intención que tenga el estudiante hacia las tareas escolares.

El tipo de motivación podría estar relacionado con la utilización de determinadas estrategias de aprendizaje y, por consiguiente, con el enfoque usado por el estudiante. Todos estos factores van a incidir en la calidad de los resultados académicos. (Biggs, 1978a).

También el rendimiento escolar está en relación con los enfoques de aprendizaje que emplee el estudiante. De Natale (1990) define el rendimiento académico como el conjunto de habilidades, destrezas, hábitos, ideales, aspiraciones, intereses, inquietudes y realizaciones que aplica el estudiante para aprender. Según Manzano (2007), el rendimiento académico es el resultado del esfuerzo y la capacidad de trabajo que ha tenido el estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estudios previos (Hernández-Pina, García & Maquilón, 2005, Mirete, 2014) pone de manifiesto que la calidad del aprendizaje de los estudiantes está relacionada con la calidad de enseñanza del profesor. Por tanto, los profesores que son conscientes de sus enfoques de enseñanza (intenciones y estrategias) y los emplean adecuadamente, obtienen mejores resultados académicos con sus estudiantes (Maquilón, 2010). Este uso adecuado de los enfoques de enseñanza debe interpretarse como la correcta relación entre intenciones y estrategias. Es decir, si un profesor tiene la intención de transmitir información a sus alumnos, debe emplear las estrategias acordes a dichas intenciones y evaluar acorde a las

mismas. Si por el contrario, el profesor tiene la intención de que sus estudiantes construyan su propio conocimiento, debe emplear las estrategias adecuadas a estas intenciones. Así, las situaciones de enseñanza-aprendizaje serán más eficaces y efectivas.

Existe un vínculo entre rendimiento académico y fracaso escolar, ya que a medida que aumenta el rendimiento disminuye el fracaso, apareciendo este último cuando no se alcanzan unos mínimos establecidos previamente. (Maquilón y Hernández-Pina, 2011).

No existe una definición universal y unánimemente aceptada del concepto “fracaso escolar”. Marchesi (2003) asocia el fracaso escolar con aquellos alumnos que al término de la educación obligatoria no se sienten interesados en realizar nuevos aprendizajes o no se sienten capaces para ello. Los alumnos que fracasan serían aquellos que, al finalizar su permanencia en la escuela, no han alcanzado los conocimientos y habilidades que se consideran necesarios para manejarse de forma satisfactoria en la vida social y laboral o proseguir sus estudios.

Según Calero, Choi y Waisgrais, (2009: 225) el fracaso escolar es entendido como la “proporción de individuos que no consiguen concluir los estudios obligatorios, es uno de los principales problemas del sistema educativo español”.

Los estudios realizados para tratar de identificar las causas asociadas al fracaso escolar son numerosos. Aunque existe gran cantidad de factores que pueden influir en esta problemática, nos centraremos aquí en el centro educativo, el profesorado, el contexto familiar y en el propio alumnado.

El centro escolar puede tener una influencia en la problemática del fracaso escolar. Marchesi y Pérez (2003) destacan que la eficacia y el éxito de las escuelas dependen de los rasgos que definen el centro escolar, así como del esfuerzo compartido de toda la comunidad educativa.

Otro aspecto a tener en cuenta a la hora de analizar el éxito o fracaso escolar es el profesorado, considerado un elemento clave en el desarrollo personal y académico del alumno, ya que la figura del profesor se erige como una referencia para los estudiantes. En un estudio realizado por Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez (2001), se obtuvo la conclusión de que existía una relación directa entre los resultados académicos de los estudiantes y la percepción de valía profesional que tenían sus padres respecto a los docentes. También las expectativas que los profesores tienen de sus alumnos influyen en los resultados académicos de éstos.

Factores como la clase social y el nivel de estudios de los padres pueden ser condicionantes del fracaso escolar. No obstante, en una investigación realizada por Balzano (2002), se confirma que, con independencia de la clase social, los padres y madres atribuyen el fracaso escolar a factores relacionados con lo que sucede en la propia familia, factores propios del estudiante y factores escolares.

En relación al alumnado, se deben analizar aspectos como los rasgos de personalidad, el nivel de autoestima, las estrategias de aprendizaje que emplea o la relación que mantiene con sus iguales para poder diseñar la metodología de aprendizaje que más se adapte a sus características, reforzando sus puntos fuertes y mejorando los más débiles.

En cualquier caso, la problemática del fracaso escolar tiene efectos en toda la colectividad. En un entorno cada vez más competitivo, las consecuencias son graves, ya que los alumnos que no han alcanzado unos mínimos, encuentran mayores dificultades para incorporarse al mercado laboral, y además ocupando puestos menos cualificados, menor remunerados y con pocas posibilidades de promoción. Por otro lado, cada vez se exigen trabajadores más cualificados y con mayor grado de flexibilidad para adaptarse a un entorno altamente

cambiante, por lo que la motivación y el esfuerzo de los escolares tienen un papel decisivo en el proceso de aprendizaje. En definitiva, el sistema educativo español viene produciendo en los últimos años unos resultados que, comparados con otros países de la UE, son bastante mejorables. Según datos presentados por la Comisión Europea, el índice de abandono escolar que presenta nuestro país es del 23.5% (año 2013), el mayor de toda la UE.

Ante esta situación, se ha realizado una investigación que tiene por objetivo analizar los enfoques de aprendizaje de los estudiantes y las características del fracaso escolar, así como la relación de éstos con el rendimiento académico, identificando las medidas de mejora propuestas por los propios estudiantes de 3º y 4º de E.S.O.

Para dar respuesta a este objetivo general se han planteado cuatro objetivos específicos que son:

Describir enfoques de aprendizaje de los estudiantes a nivel global y según el curso.

Identificar los factores determinantes del fracaso escolar desde la perspectiva de los estudiantes.

Analizar el rendimiento académico según el enfoque de aprendizaje.

Valorar las medidas de mejora del rendimiento académico aplicadas por los estudiantes según sus enfoques de aprendizaje.

MÉTODO

Participantes y contexto

En esta investigación participaron 281 estudiantes de tercer y cuarto curso de E.S.O.

La distribución de los mismos según el curso se detalla en la tabla 2.

Tabla 2.

Participantes según el curso

CURSO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
3º E.S.O	140	49.8%
4º E.S.O	141	50.2%
TOTAL	281	100%

El diseño seguido en la investigación es cuantitativo tipo encuesta, ya que a los participantes se les ha aplicado un cuestionario con preguntas que aportan información para responder al problema de investigación en general y, a los objetivos, en particular.

El instrumento empleado es el Cuestionario sobre Procesos de Aprendizaje (CPA), adaptado y traducido por la Dra. Hernández-Pina (1994) del Study Process Questionnaire (Biggs, 1987b). Este cuestionario está compuesto por 36 ítems que reproducen un modelo jerárquico de seis subescalas, tres motivacionales y tres estratégicas, configurando finalmente, de acuerdo con el modelo teórico original, los tres enfoques de aprendizaje.

A fin de poder dar respuesta a los objetivos de esta investigación, al cuestionario CPA se le han añadido otras preguntas que recaban información sobre las calificaciones de

determinadas asignaturas, circunstancias que han llevado al alumno a su situación escolar y medidas que están llevando a cabo para mejorar.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

En el primero de los objetivos se describen los enfoques de aprendizaje de los estudiantes a nivel global y según el curso. Como puede observarse en la tabla 3, las medias más altas son las del enfoque profundo (36.15) y las de alto rendimiento (36.20), por lo que el grado de afianzamiento de estos enfoques es mayor que en el enfoque superficial, interpretándose que los estudiantes que emplean un enfoque (predominantemente) profundo lo hace con mayor intensidad y convicción que el que emplea un enfoque superficial. Igualmente 84.7% de los estudiantes conoce y utiliza estrategias y motivaciones adecuadas de cara al estudio y el aprendizaje.

Tabla 3.

Media, desviación típica y porcentaje de los enfoques de aprendizaje

	SA	DA	AA
Media	31.75	36.15	36.20
Desviación típica	5.983	7.029	8.005
Porcentaje	15.3%	36.7%	48%

Al analizar los enfoques de aprendizaje según el curso (Tabla 4) se encontró que los estudiantes de 3º de E.S.O. tuvieron la media más en el enfoque profundo (36.01), siendo éste el más afianzado, seguido de los valores de alto rendimiento (34.78) y de enfoque superficial (32.59).

Por otro lado, los estudiantes de 4º de E.S.O., obtuvieron la media más alta en el enfoque de alto rendimiento (37.61), seguida de la media de enfoque profundo (36.29) y el enfoque superficial (30.92).

Si comparamos los datos entre ambos cursos, apreciamos que los alumnos de 4º tienen más afianzado el enfoque profundo y de alto rendimiento que los alumnos de 3º, mientras que éstos presentan un mayor nivel de afianzamiento del enfoque superficial. Interpretamos por ello que los estudiantes de 4º están más motivados y utilizan mejores estrategias, encontrando casi un 10% más de empleo del enfoque de alto rendimiento que en los alumnos de 3º.

Tabla 4.

Descriptivo de los enfoques de aprendizaje según el curso

GLOBAL		Media / Desviación típica / Porcentaje		
CURSO	N	SA	DA	AA
3º ESO	140	32.59 / 6.134 / 20.0	36.01 / 6.600 / 38.6	34.78 / 8.158 / 41.4
4º ESO	141	30.92 / 5.731 / 10.6	36.29 / 7.451 / 34.8	37.61 / 7.620 / 54.6

En el segundo de los objetivos se identificaron los factores determinantes del fracaso escolar desde la perspectiva de los estudiantes. Se establecieron las siguientes categorías en función de las respuestas de los participantes: (1) Desmotivación/desinterés; (2) Dificultad con la asignatura; (3) Problemas con el profesor/a; (4) Problemas personales y/o familiares; (5) Desmotivación/desinterés y dificultad con la asignatura; (6) Desmotivación/desinterés y problemas con el profesor/a; (7) Desmotivación/desinterés y problemas personales y/o familiares; (8) Dificultad con la asignatura y problemas con el profesor/a; (9) Dificultad con la asignatura y problemas personales y/o familiares; (10) Problemas con el profesor/a y problemas personales/familiares; (11) Otros.

Los resultados obtenidos (Tabla 5) indican que la causa principal que lleva a un estudiante a tener un bajo rendimiento en determinadas materias es la dificultad a la hora de abordar la asignatura (24.9%), seguida de la desmotivación/desinterés (23.8%). También la conjunción de ambas causas tiene un peso importante (14.9%), pues existe una relación directa entre ellas. Aquellas asignaturas que resulten más difíciles para un alumno requerirán un mayor esfuerzo y dedicación. Sin embargo, si no trabajan lo suficiente, pueden quedar desenganchados y esto podría llevarles a la desmotivación. Por otro lado, cabe destacar el bajo porcentaje de la respuesta “Problemas con el profesor/a” (3.20%), lo cual demuestra que la relación profesor-alumno es, en general, buena. Resulta llamativo la escasa elección de la respuesta “Problemas personales y/o familiares” (1.10%), dado que la adolescencia es una etapa de grandes cambios y descubrimientos que, en ocasiones, conlleva ciertas dificultades.

Tabla 5.

Factores que influyen en el fracaso escolar

GLOBAL	1	2	3	4	5	6
Frecuencia	67	70	9	3	42	7
Porcentaje	23.8	24.9	3.2	1.1	14.9	2.5

GLOBAL	7	8	9	10	11	Perdidos
Frecuencia	17	12	8	2	36	8
Porcentaje	6.0	4.3	2.8	0.7	12.8	2.8

En el tercer objetivo se analizó el rendimiento académico de los estudiantes según sus enfoques de aprendizaje. Este rendimiento se valoró en función de las calificaciones obtenidas en las asignaturas de lengua, matemáticas e idioma, calculando la nota media de la primera y la segunda evaluación de dichas asignaturas.

En cuanto a la asignatura de Lengua (Tabla 6) se destaca que más de la mitad de alumnos que suspende esta asignatura (65.7%) adopta un enfoque de alto rendimiento, lo cual resulta llamativo porque habitualmente los estudiantes que tienen un bajo rendimiento académico emplean un enfoque superficial. Para aquellos alumnos que obtienen sobresaliente en la materia de lengua, existe una mayor proporción de estudiantes con enfoque superficial (35.3%) que de alto rendimiento (11.8%). Sin embargo, la mayoría emplea predominantemente el enfoque profundo (52.9%). Esto puede indicar que los procedimientos de evaluación de esta asignatura están muy relacionados con el aprendizaje

memorístico, permitiendo que estudiantes con un enfoque poco adecuado obtengan buenos resultados académicos.

En cambio, los estudiantes estratégicos van desapareciendo cuando las calificaciones son más altas, llegando a ser solo dos cuando la calificación en Lengua es de Sobresaliente.

Tabla 6.

Enfoques de aprendizaje y calificaciones obtenidas en la asignatura de lengua.

Lengua	Frecuencia / Porcentaje			
	SA	DA	AA	TOTAL
Suspense	6 / 5.7%	30 / 28.6%	69 / 65.7%	100%
Aprobado	4 / 9.5%	17 / 40.5%	21 / 50.0%	100%
Bien	6 / 21.4%	10 / 35.7%	12 / 42.9%	100%
Notable	21 / 23.6%	37 / 41.6%	31 / 34.8%	100%
Sobresaliente	6 / 35.3%	9 / 52.9%	2 / 11.8%	100%

Al analizar la asignatura de Matemáticas (Tabla 7), se observó que mayoritariamente es empleado el enfoque profundo y el de alto rendimiento por aquellos estudiantes cuyas calificaciones están entre bien y notable. De entre los que suspenden esta asignatura, el 63.4% adopta un enfoque de alto rendimiento, mientras que el 7.1% emplea un enfoque superficial. Para aquellos que obtienen la calificación Bien, predomina el enfoque profundo (46.7%), seguido del alto rendimiento (40.0%) y, en menor medida, del enfoque superficial (13.3%). Los alumnos que obtuvieron la calificación de notable son prioritariamente profundos (41.4%), y en menor medida superficiales (30.0%) y de alto rendimiento (28.6%). Finalmente, para la calificación de Sobresaliente, el porcentaje de alumnos con enfoque superficial y de alto rendimiento es el mismo (37.5%), mientras que el 25.0% adopta un enfoque profundo.

Estos datos resultan llamativos, puesto que los alumnos que suspenden u obtienen un aprobado tienen más afianzado el enfoque de alto rendimiento que el superficial. Esto es así porque un alumno superficial puede confundir lo que hace con lo que le gustaría ser, es decir, que suele tener una motivación de alto rendimiento, equivalente a lo que le gustaría ser y que sabe que difícilmente conseguirá.

Tabla 7.

Enfoques de aprendizaje y calificaciones obtenidas en la asignatura de matemáticas

Matemáticas	Frecuencia / Porcentaje			
	SA	DA	AA	TOTAL
Suspenso	8 / 7.1%	33 / 29.5%	71 / 63.4%	100%
Aprobado	3 / 9.7%	11 / 35.5%	17 / 54.8%	100%
Bien	8 / 13.3%	28 / 46.7%	24 / 40.0%	100%
Notable	21 / 30.0%	29 / 41.4%	20 / 28.6%	100%
Sobresaliente	3 / 37.5%	2 / 25.0%	3 / 37.5%	100%

Con la asignatura Inglés (Tabla 8), se mantiene la tendencia detectada en las otras dos asignaturas. Predomina el enfoque de alto rendimiento tanto para los alumnos que suspenden (64.2%) como para los que obtienen un aprobado (63.6%). En las calificaciones de Bien y Notable, el enfoque más afianzado es el profundo (55.3% y 40.0% respectivamente) y el que menos predomina es el superficial (10.5% y 23.3% respectivamente). Finalmente, el porcentaje de alumnos que obtiene un sobresaliente y que emplea un enfoque superficial o de alto rendimiento es el mismo (26.1%), aunque el más empleado es el enfoque profundo (47.8%).

Tabla 8.

Enfoques de aprendizaje y calificaciones obtenidas en la asignatura de Inglés

Idioma	Frecuencia / Porcentaje			
	SA	DA	AA	TOTAL
Suspenso	8 / 9.9%	21 / 25.9%	52 / 64.2%	100%
Aprobado	4 / 8.2%	14 / 28.6%	31 / 63.6%	100%
Bien	4 / 10.5%	21 / 55.3%	13 / 34.2%	100%
Notable	21 / 23.3%	36 / 40.0%	33 / 36.7%	100%
Sobresaliente	6 / 26.1%	11 / 47.8%	6 / 26.1%	100%

En el último objetivo se valoraron las medidas de mejora del rendimiento académico aplicadas por los estudiantes a nivel global y según sus enfoques de aprendizaje,

A partir de los datos obtenidos, se han establecido las siguientes categorías sobre las mejoras propuestas por los estudiantes: (1) Utilización de técnicas de estudio; (2) Clases de apoyo; (3) Planificación del tiempo y las tareas; (4) Auto motivación; (5) Utilización de técnicas de estudio y clases de apoyo; (6) Utilización de técnicas de estudio y planificación del tiempo y las tareas; (7) Utilización de técnicas de estudio y auto motivación; (8) Clases

de apoyo y planificación del tiempo y las tareas; (9) Clases de apoyo y auto motivación; (10) Planificación del tiempo y las tareas y auto motivación; (11) Otros.

De los datos recogidos en la tabla 9 destacamos que la medida preferente a la que acuden los estudiantes para tratar de mejorar su rendimiento académico es la planificación del tiempo y las tareas (25.3%). Dedicar las horas necesarias y ser constante con las actividades escolares puede resultar útil para incrementar los resultados, aunque sería más importante que los alumnos mejorasen sus estrategias de estudio. La auto motivación (10.7%) es otra de las medidas que están aplicando los estudiantes para mejorar; pues nadie sabe mejor que ellos lo que les induce al esfuerzo. La combinación de las dos medidas anteriores es otra buena estrategia de mejora (16.4%). El 15.7% utiliza técnicas de estudio en combinación con la planificación del tiempo y las tareas. Establecerse un horario que ayude a crear un hábito de estudio diario favorece la constancia de los estudiantes.

El 5.0% considera que debe utilizar técnicas de estudio como una de las soluciones para mejorar el rendimiento.

Tabla 9.

Medidas de mejora del rendimiento académico

GLOBAL	1	2	3	4	5	6
Frecuencia	14	28	71	30	12	44
Porcentaje	5.0	10.0	25.3	10.7	4.3	15.7

GLOBAL	7	8	9	10	11	Perdidos
Frecuencia	6	18	6	46	6	0
Porcentaje	2.1	6.4	2.1	16.4	2.1	0

En la figura 1 se incluye un síntesis de las medidas llevadas a cabo los estudiantes para mejorar su rendimiento académico según el enfoque de aprendizaje preferente. Se destaca la planificación del tiempo y las tareas para los alumnos con enfoque profundo, seguido de las clases de apoyo. Los alumnos con enfoque de alto rendimiento optan también por planificar el tiempo y las tareas, es decir, conocen las estrategias de estudio pero necesitan planificarse. Finalmente, los alumnos con enfoque superficial también optan por la planificación del tiempo y las tareas y, en menor medida, la auto motivación. También se destaca que la medida para mejorar el rendimiento menos recurrida por los tres grupos de estudiantes es la utilización de técnicas de estudio, lo cual supone un error de percepción por parte de los mismos como se comentará en el apartado conclusiones.

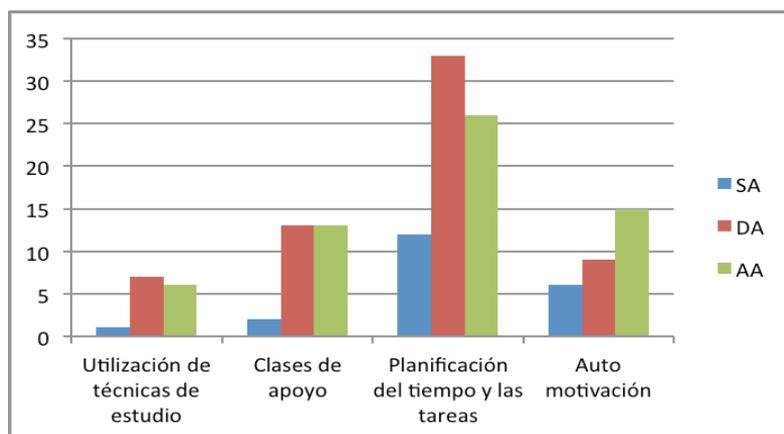


Figura 1. Medidas de mejora del rendimiento según el enfoque de aprendizaje

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

De las conclusiones obtenidas en la investigación resaltamos que el enfoque de aprendizaje predominante es el de alto rendimiento, seguido del enfoque profundo, lo cual no coincide con estudios previos (Maquilón y Hernández Pina, 2011) en el que el enfoque mayoritario fue el profundo seguido del superficial. Esto demuestra que gran parte del alumnado conoce y aplica estrategias de aprendizaje; sin embargo, existe una falta de motivación importante, factor que desemboca en un menor rendimiento académico.

Según el curso académico se observó que los estudiantes de 3º de E.S.O. tienen más afianzado el enfoque profundo, mientras que los estudiantes de 4º obtienen una mayor puntuación en el enfoque de alto rendimiento. Esto puede ser debido a que al tener que escoger entre algunas asignaturas (optativas), se han decantado por las que más les gustaban, lo cual hace que estén más motivados e implicados en el aprendizaje escolar. El enfoque superficial es el menos afianzado para los dos cursos lo cual es destacable por el hecho de no existir de un modo generalizado buenos resultados académicos entre los estudiantes.

Respecto a los resultados académicos, se observa un alto porcentaje de estudiantes que a pesar de suspender u obtener unas calificaciones bajas, dice emplear estrategias de alto rendimiento. En cambio, para los alumnos que tienen un rendimiento académico alto, predomina el enfoque superficial. Ante estos resultados, se puede deducir que los estudiantes con bajos resultados no han contestado el cuestionario sobre cómo son ellos realmente, sino cómo les gustaría ser. También el procedimiento de evaluación de cada asignatura estarán relacionado con los resultados académicos porque si los que obtienen buenos resultados afirman emplear enfoque superficial, indica que son evaluados de modo memorístico o escasamente comprensivo por parte del profesorado.

Por otra parte, en cuanto a los factores determinantes del fracaso escolar, encontramos, en primer lugar, la dificultad con la asignatura. Esto puede ser debido a la complejidad de los contenidos que se estudian y también al nivel previo de los estudiantes. Si no está consolidado adecuadamente lo que se estudió en cursos anteriores, resulta más difícil adquirir nuevos conocimientos. El segundo factor que explica el bajo rendimiento de los estudiantes es la falta de motivación y de interés, por lo que deberían fomentarse ambos aspectos en el aula, ya sea modificando la metodología docente o realizando programas específicos para tal fin. Los factores que menos determinan el bajo rendimiento son “Problemas personales y/o familiares” y “Problemas con el profesor/a”, lo que demuestra

que, a nivel general, los estudiantes mantienen una buena relación con su entorno, ya sea familiar o educativo.

Finalmente, los estudiantes aplican como método de mejora de su rendimiento la planificación del tiempo y las tareas, que está estrechamente relacionado con el rendimiento escolar. El trabajo diario favorece la creación de hábitos que hacen más llevaderos el estudio y evitan la acumulación de tareas en el último momento. La segunda medida adoptada por los estudiantes con enfoque superficial y de alto rendimiento es la auto motivación. Estos estudiantes conocen las estrategias de aprendizaje, pero necesitan auto motivarse, poniéndose metas o logros académicos a corto y medio plazo. Los estudiantes con enfoque profundo recurren a clases de apoyo. En contraposición, la utilización de técnicas de estudio es una medida poco empleada por los estudiantes independientemente del enfoque de aprendizaje que empleen. Sin embargo, su utilización puede ayudar a mejorar el rendimiento de los estudiantes.

Si comparamos los resultados obtenidos en esta investigación con estudios previos (Calero, Choi & Waisgrais, 2009, Maquilón & Hernández Pina, 2011, Mirete, 2014) se constata que no están en la misma línea. Si bien, se ha constatado que los enfoques de aprendizaje están en relación con el fracaso escolar, aunque en esta investigación no se ha demostrado una relación directa ya que los estudiantes con un enfoque poco recomendable obtienen buenos resultados académicos. Sin embargo, la falta de motivación y unas estrategias de estudio poco adecuadas son previsoras de futuros fracasos escolares.

Por otro lado, los resultados obtenidos muestran que el uso de unas estrategias adecuadas y una motivación intrínseca no siempre está relacionada con las mejores calificaciones académicas, lo cual indica la necesidad de profundizar en otras variables para poder establecer un modelo causal que realmente refleje la influencia de todos los aspectos que condicionan los resultados académicos de los estudiantes de secundaria, máxime cuando los enfoques de enseñanza del profesor condicionan los de los estudiantes (Mirete, 2014).

REFERENCIAS

- Balzano, S. (2002). Las construcciones culturales sobre el éxito y el fracaso escolar y sus implicaciones sobre los modelos educativos en la Argentina. *Cultura y Educación*, 3 (14), 283-296. Recuperado el 20 de mayo de 2012, de <http://www.fia.es/revistas/culturayeducacion/home>
- Biggs, J.B. (1978). Individual and group differences in study processes. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 266-279.
- Biggs, J.B. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Calero, J., Choi, A. & Waisgrais, S. (2009). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de educación*. Núm. Extraordinario 2010, 225-256. Recuperado el 30 de mayo de 2012, de <http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010.htm>
- De La Fuente, J. & Justicia, F. (2004). Regulación de la enseñanza para la autorregulación del aprendizaje en la Universidad. *Aula abierta*, 82, 161-179. Recuperado el 20 de abril de 2012, de http://www.uniovi.net/ICE/publicaciones/Aula_Abierta/

- De Natale, M. (1990). Rendimiento escolar. En Flores, G.; D'Acais y Gutiérrez, I. Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Paulinas.
- Elliot, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12. Recuperado el 15 de mayo de 2012, de <http://www.apa.org/pubs/journals/psp/index.aspx>
- Hernández. F. (1993). Los enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios. Un estudio empírico. Proyecto de investigación para el acceso a Cátedra.
- Hernández Pina, F., García Sanz, M. P. & Maquilón, J. J. (2005). Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Biggs en estudiantes universitarios españoles. *Revista Fuentes*, 6.
- López-Vargas, O., Hederich-Martínez, C. & Camargo-Uribe, A. (2011). Estilo cognitivo y logro académico. *Educación y Educadores*, 14 (1), 67-82.
- Manzano, M. (2007). Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico en la segunda lengua. Granada: Universidad de Granada.
- Maquilón, J. J. (2001). Los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Pedagogía. Tesis de Licenciatura. Murcia: Universidad de Murcia.
- Maquilón, J. J. (2010). Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Murcia: Editum.
- Maquilón, J. J. & Hernández Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 84-90.
- Marchesi Ullastres, A. (2003). El fracaso escolar en España. Madrid: Fundación Alternativas.
- Marchesi, A. & Pérez, E. (2003). La comprensión del fracaso escolar. En A. Marchesi y C. Hernández, (Eds). *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mirete, A. B. (2014). TIC y enfoques de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior. (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia. Recuperado de: <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/40440/1/Ana%20Mirete%20Ru%C3%ADz-Tesis.pdf>
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. & Sánchez, L. (2001). La familia española ante la educación de los hijos. Barcelona, Fundación La Caixa.

AUTORES

Ana Belén Mirete Ruiz

Licenciada en Pedagogía, Máster en Psicología de la Educación y Doctora en Psicología por la Universidad de Murcia. Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la subárea de Inclusión Educativa. Sus líneas de investigación están orientadas hacia la innovación educativa, las inclusiones educativas, el uso didáctico de las TIC como herramientas mejora de la calidad del aprendizaje y la docencia universitaria. Ha participado en varios proyectos de investigación e innovación educativa, y tiene diferentes publicaciones sobre estas y otras temáticas.

Marta Soro Bernal

Licenciada en Turismo por la Universidad de Murcia y Máster en Formación del Profesorado por la misma Universidad. Ha presentado comunicaciones sobre esta temática a congresos internacionales y participa en la línea de investigación sobre enfoques de aprendizaje y enseñanza y su relación con el fracaso escolar.

Javier J. Maquilón Sánchez

Profesor Contratado Doctor del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia (España). Coordinador del Máster de Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria. Sus principales líneas de investigación se centran en la identificación de los enfoques de enseñanza y aprendizaje en los niveles de educación primaria, secundaria y universidad, el uso malintencionado de las tecnologías (cyberbullying) y la aplicación de la Realidad Aumentada a la mejora de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. Ha participado y coordinado diversos proyectos de investigación e innovación educativa orientados al EEES, impartido ponencias, cursos de formación de profesorado, presentado comunicaciones y publicado numerosos trabajos entre artículos, libros y capítulos de libro sobre ésta y otras temáticas.

Ramírez, A. (2015). La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), 199-214.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.3.193811>

La formación del profesorado de Educación Primaria ante las competencias básicas

Antonia Ramírez García

Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Córdoba)

Resumen

La finalidad de este trabajo es mostrar el posicionamiento de los maestros cordobeses ante su propia formación en competencias y los aspectos que definirían un nuevo modelo formativo, así como conocer si su perfil profesional condiciona dicho posicionamiento. La investigación se sustenta en un diseño empírico y descriptivo. Los participantes fueron 245 docentes cordobeses de educación primaria, a quienes se suministró un cuestionario elaborado *ad hoc* para este estudio. Los resultados obtenidos muestran que variables como la coordinación de proyectos o una formación dual básica influyen en manifestaciones como la necesidad de un cambio en los procesos de formación docente. Como conclusión se plantea la gestación de un modelo formativo centrado en el contexto educativo.

Palabras clave

Formación permanente; competencias básicas; educación primaria; innovación.

Training teachers in primary education about based competences

Abstract

The aim of this paper is to show the positioning of Cordoba teachers in front of their own training about key competences and aspects that define a new training model, as well as to

Contacto:

Antonia Ramírez García, ed1ragaa@uco.es, Avda. San Alberto Magno s/n, 14004.

Proyecto de investigación *Detección de las necesidades formativas del docente en la operativización de las competencias básicas. Diseño de una propuesta de formación (PIV-018/09)*. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

know if your professional profile conditions such positioning. The research is based on an empirical and descriptive design. Participants were 245 primary school teachers from Córdoba. A questionnaire was developed ad hoc for this study. Results show that coordinate a project or have a dual basic training influence the need for a change in the processes of teacher training. In conclusion, it is necessary a training teacher model focused on the educational context.

Key words

Based competences; lifelong learning; primary education; innovation.

Introducción

Nos encontramos en plena reordenación de los sistemas educativos, debido en esencia a las transformaciones que ha supuesto la sociedad del conocimiento, la integración de saberes complejos o la necesidad de dar respuesta a una sociedad en continuo cambio que exige trabajadores y ciudadanos productivos y multifuncionales (Pérez & Gonçalves, 2013; Santoveña, 2012). Estos nuevos requerimientos se traducen en una preocupación por la educación que reciben los ciudadanos del mañana, por ello en el ámbito internacional se han adoptado decisiones tendentes a fortalecer un diseño educativo sustentado en el desarrollo de competencias.

En España, profesorado, alumnado y familia se han visto inmersos en un cambio legislativo, el iniciado con la publicación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006), cuya finalidad era ofrecer una educación capaz de responder a las cambiantes necesidades y demandas de las personas y los grupos sociales, al tiempo que comprometerse con los objetivos educativos definidos por la Unión Europea para los próximos años, entre ellos, mejorar los niveles educativos españoles y responder a las exigencias económicas internacionales (Tchibozo, 2011). Para superar este reto se propuso la inclusión de las competencias básicas en el currículum escolar, unas competencias que, según De la Orden (2011), encuentran un origen próximo en la reforma de la capacitación inicial de los maestros en Estados Unidos y en la renovación de la formación profesional en diversas partes del mundo.

Por su parte, Carabaña (2011, p.21) manifiesta que “la idea de competencia y de su relevancia para la enseñanza se adapta mejor a la formación profesional que a la enseñanza general. La diferencia es que en aquella partimos de algo definido, el puesto de trabajo, mientras que en la enseñanza general partimos de algo indefinido, -la vida-”. Quizás esta situación haya contribuido a encontrar más de cien definiciones del término “competencia”, incluida la propuesta por PISA (2008, p.18) “una combinación de destrezas, conocimientos y actitudes” o la inicial elaborada por los responsables del Proyecto DeSeCo (Definition and Selection of Competencies):

Vista desde fuera una competencia puede ser definida como la habilidad que permite superar las demandas sociales o individuales, desarrollar una actividad, o una tarea. Vista desde dentro, cada competencia es construida como una combinación de habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento (incluyendo conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes conductuales y sociales que hacen posible la realización de una determinada acción (OCDE-DeSeCo, 2002, p.8).

En todas las definiciones analizadas se manifiesta la necesidad de aplicación de los conocimientos y destrezas. De este modo, el alumnado de enseñanza obligatoria tendrá que movilizar a lo largo de su escolarización obligatoria distintas competencias básicas:

competencia en comunicación lingüística; matemática; competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico y social; cultural y artística; social y ciudadana; tratamiento de la información y competencia digital; aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal. Su incorporación al currículo implica centrarse en aquellos aprendizajes considerados imprescindibles desde una perspectiva integradora y orientada a la aplicación de los saberes adquiridos, por ello las competencias se consideran básicas.

Las competencias exigen ser definidas en dos ámbitos: semántico y operativo. Desde una perspectiva semántica, se han constatado múltiples definiciones del término (Coll, 2007; Zabala & Arnau, 2008; Tiana, 2011, entre otros). Sin embargo, no sucede del mismo modo con su definición operativa, esta no ha sido realizada en ninguno de los niveles de concreción curricular -Comunidad Autónoma, centro educativo y docente-, y es esta última toma de decisiones la que implica un mayor esfuerzo al profesorado. La operativización de las competencias se hará efectiva cuando interaccionen con los demás elementos (objetivos, contenidos y criterios de evaluación), solo entonces se producirá su articulación en el currículum, al tiempo que se habrá eliminado la yuxtaposición curricular existente en la reforma actual. En este sentido, Carabaña (2011, p.23) sentencia “el resultado, sin embargo, es decepcionante por lo que se refiere al carácter operacional”. De nada sirve proponer al profesorado un listado de competencias, subcompetencias, descriptores, aspectos distintivos o indicadores, si no se les aclara qué han de hacer con ellos. Así, la adopción de un currículum basado en competencias básicas supone, pues, un cambio metodológico del docente y una formación y orientación específica que le guíe en el camino.

La importancia de este cambio ha propiciado que desde la Comisión Europea se financie una investigación para comparar la política y las prácticas llevadas a cabo en los sistemas educativos de 27 Estados miembros de la Unión respecto a la implementación de las ocho competencias básicas en centros de educación primaria y secundaria. Este nuevo elemento curricular se ha introducido en cada país a través de diferentes caminos: cambios en la legislación educativa, revisión del currículum y/o introduciendo objetivos complementarios en la normativa e instrucciones referidas al currículum. Esto ha originado diferencias en la importancia dada por los países a: 1) un nuevo currículum, guías docentes, documentos de enseñanza y aprendizaje o libros de texto; 2) nuevas formas de evaluación de los aprendizajes y de los resultados del proceso (incluyendo el control de la calidad y el papel de los inspectores en los países que cuentan con ellos); 3) la formación para el profesorado y directores de los centros. Asimismo, el estudio muestra que en la mayoría de los países los programas de formación para docentes y directores han sido insuficientes, por lo que se demanda una revisión de los estándares de estos programas, el equilibrio entre cursos teóricos y periodos de prácticas y una mayor especificidad en la formación de los directores escolares (Gordon et al., 2009).

Las investigaciones de Pepper (2011) y Halász & Michel (2011) coinciden con el estudio encargado por la Comisión en la constatación de las escasas evidencias que existen entre los países miembros de una evaluación sistemática de los resultados del proceso de implementación de las competencias y de la formación del profesorado.

En cuanto a la formación del docente González-Vallinas, Oterino & San Fabián (2007) también afirman que son insuficientes las investigaciones realizadas en torno a la formación del profesorado tanto en Estados Unidos (Wayne, 2002; Darling-Hammond y Sykes, 2003; Gandara, Rumberger, Maxwell-Jolly & Callahan, 2003; Humphrey, Koppich & Hough, 2005) como en Europa (Eurydice, 2001; Reynolds, 2003). Del mismo modo, las existentes muestran un desequilibrio en la formación de los docentes, situación que también ha constatado el mencionado estudio de la Comisión Europea o Chisholm, Fennes & Spanring

(2008) de forma concreta para Austria, China, la República Checa, Dinamarca, Hungría, Malasia, Tailandia y Reino Unido, así como Struyben & De Meyst (2010) para Flandres (Bélgica) o Piesanen & Välijärvi (2010) para Cataluña (España), Estonia, Finlandia, Francia, Italia, Rumanía y Escocia (Reino Unido).

A pesar de este panorama y de afirmaciones como las de Parra, Pérez, Torrejón & Mateos (2010, p. 79), quienes reconocen la existencia de distintas cuestiones por las que “las escuelas no funcionan de forma satisfactoria, entre las que se encuentra la formación inadecuada de los profesores”, la formación docente se considera como una dimensión de gran trascendencia en la calidad educativa (Pagalajar, 2014). Por ello, es necesario que se configure un modelo formativo del docente coherente con las nuevas demandas y requerimientos tanto del sistema educativo como del productivo.

En esta dirección, la Comisión Europea ya dilucidaba en 2007 que la incorporación de las competencias básicas requería de una nueva formación de los maestros enmarcada en el concepto de *longlife learning*, que les permitiese adaptarse a las innovaciones educativas. Por ello en agosto de 2007 la Comisión presentó en Bruselas una serie de propuestas destinadas a mejorar la calidad de la formación del profesorado de todos los Estados de la Unión Europea (IP/07/1210, 2007), fruto de un análisis previo realizado por la propia Comisión (*Key topics in education in Europe*. Volume 3) y donde se mostraba que los sistemas actuales de formación del profesorado no conseguían responder a las necesidades creadas (Eurydice, 2002). Algunos de los aspectos sobre los que se reflexionan en el capítulo cuarto de este análisis son la voluntariedad de la formación, las condiciones en las que se imparte la formación permanente: organización y tiempo, la planificación de la formación permanente, el organismo responsable de la formación y el contenido de la formación, entre otros.

En España, el Ministerio de Educación (2011) en los últimos años ha llevado a cabo determinadas acciones para favorecer la formación permanente del profesorado entre las que se encuentran la Red Europea sobre políticas de formación del profesorado o el Cluster Formación del Profesorado.

Las Consejerías de Educación de las distintas comunidades autónomas pusieron en marcha diferentes iniciativas con el fin de que diferentes agentes educativos y la comunidad escolar conectasen con las competencias básicas y sus implicaciones tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como de evaluación. En el caso de Andalucía, las acciones se han situado en la formación a través de congresos, cursos y/o jornadas, así como en la concesión de ayudas a proyectos de elaboración de materiales y recursos didácticos, de innovación e investigación educativa en torno a las competencias básicas. Uno de estos proyectos de investigación es el PIV 018/09 “Detección de las necesidades formativas en la operativización de las competencias básicas. Diseño de una propuesta de formación”, este ha tratado de identificar aquellos aspectos en los que los maestros de educación primaria han de ser formados para responder a la imbricación de las competencias básicas en el currículo escolar. Así, pues, es necesario continuar con la labor iniciada por la Comisión Europea para analizar la realidad de la aplicación de las competencias básicas en las aulas y si la formación del profesorado juega un papel trascendental en la misma. El estudio que se presenta se sitúa en este marco de referencia y el interrogante de investigación que se plantea queda definido del siguiente modo: *¿condiciona el perfil de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Córdoba su posicionamiento respecto a la formación en torno a las competencias básicas?*, es decir, si su consideración sobre diferentes aspectos vinculados a la formación recibida sobre las competencias básicas se ha visto influida por su perfil profesional.

Esta investigación se propone alcanzar dos objetivos en relación a la formación del docente:

1. Identificar el posicionamiento de los maestros cordobeses ante su propia formación en competencias y los aspectos que definirían un nuevo modelo formativo para responder a las demandas educativas.
2. Determinar si el perfil profesional de los docentes cordobeses influye en el posicionamiento que adoptan ante la formación docente necesaria para acometer con éxito la operativización de las competencias básicas.

Metodología

Esta investigación se sustenta en un diseño empírico, de naturaleza descriptiva y con carácter transversal. Asimismo, siguió las siguientes fases: planteamiento del problema de investigación, delimitación de los objetivos del estudio, formulación de interrogantes, identificación y denominación de variables, diseño de la investigación, descripción de la muestra, delimitación del instrumento de recogida de información y técnicas de análisis de datos.

Participantes

La población de estudio de esta investigación se corresponde con los maestros que ejercieron docencia en Córdoba capital y provincia en la etapa de Educación Primaria en 2009. Una vez obtenido el total de la población (N=2671), siguiendo a Arkin & Colton (1962) se procedió a establecer una muestra significativa con un error muestral de $\pm 4,85\%$, encuestándose a 245 maestros. El perfil de los participantes queda recogido en la tabla 1, destacando un porcentaje mayoritario de hombres (59.83%) que de mujeres (40.10%) y lógicamente un mayor número de docentes cuyo centro de trabajo se ubica en la provincia (76,4%). En cuanto a la formación recibida, un 39,4% manifiesta haber recibido algún curso de formación en los últimos tres años, mientras que un 33,3% expresa que esta formación ha sido específica en competencias básicas.

Tabla 1.

Perfil profesional de los encuestados

Variable	Categoría	N	%
Sexo	Mujeres	96	40.17%
	Hombres	143	59.83%
Edad	De 21 a 30 años	37	15.1 %
	De 31 a 40 años	58	23.6 %
	De 41 a 50 años	85	34.6 %
	De 51 a 60 años	60	24.4 %
	Más de 60 años	5	2 %
Lugar de trabajo	Córdoba capital	58	23.6 %
	Córdoba provincia	188	76.4 %
Tiempo de servicio	Menos de 1 año	8	3.4 %
	De 1 a 10 años	73	31.1 %
	De 11 a 20 años	60	25.5 %
	De 21 a 30 años	54	23.0 %
	Más de 30 años	40	17 %
Especialidad	Educación primaria	145	59.4 %
	Educación física	24	9.8 %

	Educación musical	16	6.6 %
	Lengua extranjera	28	11.5 %
	Pedagogía terapéutica	23	9.4 %
	Audición y lenguaje	8	3.3 %
Cargo ocupado	Miembro del equipo directivo	41	17.1 %
	Coordinador/a de ciclo	56	23.3 %
	Sin cargo	143	59.6 %
Tutorización	Tutor o tutora	165	68.46 %
	No tutor o tutora	76	31.54 %
Coordinación de proyectos	Sí	179	75.8
	No	57	24.2
Formación genérica	Cursos de formación	97	39.4 %
	Grupos de trabajo	47	19.1 %
	Las dos opciones	48	19.5 %
	Ninguna formación	54	22 %
Formación específica en competencias	Cursos de formación	82	33.3%
	Grupos de trabajo	21	8.5%
	Otras opciones formativas	22	8.9%
	Todas las opciones	7	2.8%
	Cursos de formación y grupos de trabajo	40	16.3%
	Ninguna formación	74	30.1%

Instrumentos

En cuanto a los instrumentos se destaca que la recogida de la información partió de la puesta en marcha de dos focus groups, uno integrado por docentes de Córdoba provincia (7 mujeres y 3 hombres de cuatro centros educativos distintos) y otro compuesto por maestros de Córdoba capital (5 mujeres y 1 hombre de tres centros educativos distintos), a todos ellos se les garantizó el anonimato, al igual que a los docentes que cumplimentaron el cuestionario. A partir de los datos obtenidos en ellos se procedió a la confección de los ítems que integran el cuestionario que constituiría la base de la investigación. En la elaboración del mismo se han seguido una serie de pasos:

Paso 1. Elaboración provisional del cuestionario. Se diseñó un cuestionario ad hoc a partir de una escala de medición tipo Likert, siendo 1 el grado mínimo y 5 el grado máximo de acuerdo con la afirmación propuesta. Se presentó el cuestionario a diez profesores y profesoras de la Universidad de Córdoba, Sevilla y Huelva pertenecientes a las Áreas de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación y Didáctica y Organización Escolar para realizar una validez de contenido a través de una tabla de especificaciones en la que se valoraba la pertinencia e idoneidad de los ítems. En términos generales la valoración fue positiva, el aspecto más negativo fue el referido a la extensión del cuestionario y las preguntas que hacían referencia a los nuevos términos empleados en el ámbito educativo: operativización, indicadores de logro o niveles de dominio. De este modo, se eliminaron seis ítems y se reagruparon siete afirmaciones.

Paso 2. Pilotaje del cuestionario. La prueba piloto se realizó a 47 sujetos, siguiendo las aportaciones de Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista (2006), quien señala que cuando nos enfrentamos a una muestra de 300 sujetos o más lo ideal es realizar la prueba con entre 30 y 60 personas. Para estimar la fiabilidad del cuestionario se implementó la prueba de consistencia interna Alfa de Cronbach, obteniendo un coeficiente

medio de 0.897 en la prueba piloto y en la aplicación definitiva de 0.939. Asimismo, se realizó un Análisis Factorial y una prueba de significación, que propuso la modificación de la redacción de ocho ítems que no alcanzaban la significación establecida $<.05$, estos hacían referencia también a aquellos términos nuevos introducidos por la reforma puesta en marcha con la LOE (2006), por ello se aclararon los términos brevemente en el mismo cuestionario.

Paso 3. Elaboración definitiva del cuestionario. Se corrigieron los posibles errores y se procedió a la aplicación. El cuestionario definitivo, tras la eliminación de seis ítems, reagrupación de siete y modificación de la redacción de ocho afirmaciones, estuvo constituido por 77 ítems de respuesta cerrada, de los cuales 11 aludían a la opinión del profesorado sobre la formación, aspectos que abordamos en este artículo. Se halló la medida de adecuación muestral KMO para los 66 ítems de la escala y se obtuvo un resultado de 0.850, lo que evidenciaba garantías de obtener un buen resultado. De igual modo, la prueba de esfericidad de Barlett (8644,075; $p=0.000$) mostró la adecuación del Análisis Factorial para la explicación de los datos. Asimismo, el análisis de la matriz de correlaciones (determinante=1.00E-025) proporcionó valores próximos a 0.

Tras la obtención de las comunalidades mediante el análisis de componentes principales, se obtuvieron valores comprendidos entre 0.595 (en un solo ítem) y 0,879. Por este motivo se decidió mantener este método para la extracción de factores, obteniéndose 15 factores que explicaban el 72.722% de la varianza.

Posteriormente, se decidió reducir el número de factores, de tal forma que pudiera situarse en el límite del 50-60% establecido por Henson y Roberts (2006) en su estudio sobre el empleo del análisis factorial exploratorio. En este caso, el límite lo encontramos en 7 factores, que explicaban el 56.993% de la varianza (ver figura 1).

Factores	Descripción del factor	Ítems
1	Capacitación del docente para iniciar el proceso de incorporación de las competencias básicas al aula	21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 38, 39, 40, 41, 43, 46, 47, 48, 49, 53, 54, 55, 56
2	Conocimiento del docente sobre las competencias básicas y el currículo escolar	11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 31,32, 42, 50, 51, 52
3	Orientación, asesoramiento y formación recibida por el profesorado sobre las competencias básicas	57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69
4	Coordinación docente	33, 34, 35, 36, 44
5	Diseño de la programación didáctica y uso de editoriales	27, 28, 29, 37
6	Nuevo modelo de formación del profesorado	70, 71, 72, 73, 74,75
7	Propuesta de tareas escolares por parte del docente	45

Figura 1. Distribución de ítems entre los factores resultantes.

El primer factor recoge la percepción que tiene el profesorado sobre su propia capacitación para realizar un análisis curricular de las competencias básicas e iniciar una planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula que incorpore las competencias básicas.

Un segundo factor aglutina ítems dirigidos a determinar el conocimiento que los docentes manifiestan poseer sobre el currículo escolar y las competencias como nuevo elemento integrante del mismo de acuerdo con lo expresado en la normativa educativa.

En el tercer factor se incluyen tanto ítems vinculados a la opinión que tiene el profesorado sobre la orientación que ha recibido en torno a las competencias básicas y su proceso de operativización en el aula, como a la formación que se oferta para hacer frente a este nuevo reto.

El cuarto factor se centra en el planteamiento que el docente posee sobre los procesos de coordinación necesarios para acometer con éxito la inclusión de las competencias básicas en el centro y en el aula.

El diseño de la programación de aula del docente basado en los proyectos editoriales y otras ayudas proporcionadas por las distintas editoriales configuran un quinto factor.

En el sexto factor se integran los ítems que aluden directamente al posicionamiento que el docente muestra sobre la formación del profesorado y su necesidad de transformación o incorporación de la obligatoriedad de la misma, entre otras cuestiones.

Finalmente, se establece un último factor que solo incorpora un ítem y que hace referencia a propuestas realizadas por el docente para que el alumnado las elaborara en casa.

Por tanto, los ítems que se corresponden con la *formación docente en competencias* saturan en dos factores, tal y como se puede apreciar en la tabla 2. El primero de ellos alude a aspectos vinculados con la opinión de los docentes sobre la formación recibida y su experiencia profesional para acometer la operativización de las competencias básicas en los centros educativos. Por su parte, el segundo se centra en las creencias del profesorado sobre aspectos que pudieran configurar un nuevo modelo de formación docente y su predisposición a participar en el mismo.

Tabla 2

Matriz de estructura factorial y fiabilidad

Ítems	Factores		α de los ítems en cada factor
	3	6	
66	0.470		0.910
67	0.492		0.912
68	0.657		0.905
69	0.428		0.914
70		0.333	0.729
71		0.351	0.739
72		0.771	0.724
73		0.742	0.706
74		0.368	0.712
75		0.547	0.777
α del factor	0.913	0.757	

Los ítems 66 a 69 comparten el factor 3 con otros ítems diferentes y que se encuentran vinculados a la orientación recibida por los docentes sobre el proceso de operativización de las competencias básicas. Para comprobar si se producía una subdivisión del factor en subescalas que abordaran la diferenciación entre orientación y formación docente, se volvió a realizar un análisis factorial a todos los ítems que lo integraban. Los resultados mostraron la carga de todos los ítems en un mismo factor.

Procedimiento

La aplicación del cuestionario se produjo de forma aleatoria entre los diversos centros educativos, procurando que hubiese participación de las cinco zonas en las que se organizativa educativamente la provincia de Córdoba. Se suministraron personalmente a miembros de distintos claustros de profesorado 500 cuestionarios, de los cuales solo 245 fueron cumplimentados.

Análisis estadístico

El análisis de datos comenzó con un análisis descriptivo tanto de las variables independientes -sexo, edad, lugar de trabajo, tiempo de servicio como docente, especialidad impartida, cargo ocupado en el centro, ejercicio de la tutoría, coordinación de proyectos, formación genérica realizada, formación específica en competencias básicas-, como de las variables dependientes -formación inicial, experiencia docente, formación en centros de profesorado, formación en centros y nuevo modelo formativo-. En ambos casos se calcularon la distribución de frecuencias, estadísticos de tendencia central y medidas de dispersión. Posteriormente, se realizó un análisis inferencial a través de pruebas de significación como la t de Student o el Análisis de la Varianza (ANOVA) según la variable y tomando como referencia un valor ≤ 0.05 . Finalmente, se utilizó como prueba *post hoc* la prueba de Tukey. Para el tratamiento de la información se utilizó el programa de técnicas estadísticas SPSS 18.

Tras estos análisis, se procedió a la descripción de los resultados y la discusión de los mismos, tal y como se recoge a continuación.

Resultados

Las diferentes manifestaciones del profesorado de Córdoba capital y provincia respecto a la formación docente han quedado recogidas en la tabla 3.

Tabla 3

Dimensión Formación del Profesorado.

Formación del profesorado	Media	Desviación típica	N
66. Creo que la formación académica inicial recibida es suficiente para acometer el proceso de operativización de las competencias básicas.	2,22	1,026	241
67. Pienso que la experiencia docente es suficiente para acometer el proceso de operativización de las competencias básicas	2,64	1,067	244
68. Considero que los cursos ofrecidos por los CEP son adecuados para acometer el proceso de operativización de las competencias básicas	2,63	0,997	238
69. Pienso que la formación en centros es adecuada para acometer el proceso de operativización de las competencias básicas	3,13	1,047	241
70. Creo que es necesario establecer nuevos modelos de formación docente	3,95	0,971	239
71. Estoy dispuesto a que un asesor entre en mi clase para orientarme en el proceso de operativización de las competencias básicas	3,51	1,226	242
72. Creo que la formación continua es un derecho del docente	4,39	0,752	245
73. Creo que la formación continua es un deber del docente	4,28	0,846	242
74. Entiendo que la formación del docente debe ser obligatoria todos los años	3,41	1,242	241
75. Considero que estoy suficientemente preparado para afrontar el	2,98	1,008	244

proceso de operativización de las competencias básicas			
76. Estoy interesado en participar en actividades de formación relacionadas con el proceso de operativización de las competencias básicas	3,68	0,033	244

Los resultados arrojan datos de interés, entre ellos que ni la formación inicial ($\bar{x}=2,2$), ni la experiencia docente ($\bar{x}=2,64$) es suficiente para acometer el proceso de operativización de las competencias básicas; asimismo, el profesorado apoya la formación en centros ($\bar{x}=3,13$), frente a los tradicionales cursos impartidos en los centros del profesorado ($\bar{x}=2,63$) y aboga por establecer nuevos modelos de formación docente ($\bar{x}=3,95$), así como la posibilidad de que un asesor entre en el aula ($\bar{x}=3,51$).

El profesorado considera que la formación es un derecho ($\bar{x}=4,39$), en mayor medida que un deber ($\bar{x}=4,28$); en contrapartida, no todos los docentes opinan que la formación continua debiera ser obligatoria todos los años ($\bar{x}=3,41$).

Asimismo, el profesorado afirma que no está lo suficientemente preparado para acometer el proceso de operativización de las competencias básicas ($\bar{x}=2,98$).

La homogeneidad de respuesta varía en función de las cuestiones; en este sentido, cabría destacar una mayor dispersión en las cuestiones relativas a la posibilidad de que un asesor compartiera determinados momentos en el aula con el docente y a que la formación permanente fuese obligatoria todos los años.

Tras el análisis de las medias y las desviaciones típicas, se procedió a aplicar pruebas de contraste de hipótesis en función de las variables estudiadas. Al mismo tiempo, se decidió hacer un tratamiento diferenciado entre los ítems que aludían a la formación del docente, pero que compartían factor con otros ítems (factor 3), y aquellos otros que integraban un factor (factor 6). En el primer caso, cada ítem se consideró como una variable dependiente, mientras que en el segundo, el factor actuaba como variable dependiente. Las diferentes pruebas estadísticas (t de Student o ANOVA) fueron aplicadas a todas las variables independientes según su naturaleza; no obstante, en este apartado solo se especifican aquellas en las que se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas.

De este modo, al aplicar la prueba de t en los primeros ítems, estas solo se produjeron en las variables sexo y coordinación de proyectos.

a) Variable sexo: Las mujeres ($\bar{x}=2,79$), frente a los hombres ($\bar{x}=2,45$), opinan en mayor medida que los cursos ofertados por los centros de profesorado son adecuados para acometer el proceso de operativización de las competencias básicas ($t=2.646$, $p=0.009$).

b) Variable coordinación de proyectos: El profesorado que ha participado durante el curso académico 2008/09 en la coordinación de algún proyecto en el centro educativo ($\bar{x}=3,41$) considera en mayor grado que quien no ha coordinado ($\bar{x}=3,03$) que la formación en centros es adecuada para acometer el proceso de operativización ($t=-2.302$, $p=0.022$).

En el *Análisis de Varianza* llevado a cabo y su posterior prueba *post hoc* (HSD Tukey) se apreciaron diferencias estadísticamente significativas solo en las variables cargo docente, tiempo de servicio y formación general. Los resultados han sido los siguientes:

a) Variable *cargo docente*: El profesorado que no ha ocupado un cargo directivo durante el presente curso escolar ($\bar{x}=2,77$), frente al profesorado que ha sido coordinador de ciclo ($\bar{x}=2,32$), opina en mayor grado que los cursos ofrecidos por el centro del profesorado son adecuados para cometer el proceso de operativización ($F=1.799$, $p=0.016$).

b) Variable *tiempo de servicio*: El profesorado con un tiempo de servicio comprendido entre 1 y 10 años ($\bar{x}=2,41$) considera en menor medida que la experiencia docente es suficiente para acometer el proceso de operativización de las competencias básicas, frente al profesorado con más de 30 años de servicio ($\bar{x}=3,03$), quien lo afirma con mayor rotundidad ($F=2.736$, $p=0.030$).

c) Variable *formación general*: El profesorado que ha participado tanto en cursos de formación, como en grupos de trabajo ($\bar{x}=2,96$) percibe con mayor claridad que aquel que ha elegido otras opciones formativa o ninguna que los cursos ofrecidos por el centro del profesorado son adecuados para acometer el proceso de operativización de las competencias básicas ($F=6.859$, $p=0.000$).

Igualmente, quienes han formado parte, tanto de cursos formativos como de grupos de trabajo, consideran en mayor medida ($\bar{x}=3,34$) que el resto de docentes que la formación en centros es adecuada para llevar a cabo el proceso aludido con anterioridad ($F=3.366$, $p=0.019$).

Las diferencias estadísticamente significativas halladas entre las variables independientes y la variable dependiente “nuevo modelo de formación del profesorado” se pueden observar en la tabla 4, destacando aspectos como la especialidad impartida por los docentes, su formación genérica y la coordinación de proyectos en los centros educativos.

Tabla 4

Diferencias estadísticamente significativas. Prueba de t de Student y ANOVA.

Variable independiente	t	F	P	HSD Tukey (sig.)	\bar{x}
Especialidad impartida		2.803	0.018	0.016	Lengua extranjera= 28.61 Audición y Lenguaje=22.75
Formación genérica		4.760	0.010	0.007	Curso de formación=27.23 Grupo de trabajo=24.70
Coordinación de proyectos	-3.514		0.001		Sí= 28.20 No= 25.77

Discusión y conclusiones

Al inicio de estas páginas se establecían los objetivos planteados para esta investigación. Respecto al primero de ellos, *identificar el posicionamiento de los maestros cordobeses ante su propia formación en competencias y los aspectos que definirían un nuevo modelo formativo para responder a las demandas educativas*, cabe señalar que ni la formación inicial ni la experiencia docente son suficientes, a su juicio, para acometer el proceso de operativización de las competencias básicas. Esto nos lleva a pensar que el profesorado requiere una formación acorde a las nuevas tareas que se les exige, tal y como expresa al no sentirse plenamente preparado para acometer, por ejemplo, un proceso de operativización de las competencias básicas. En este sentido, los docentes apoyan la formación en los propios centros educativos, frente a los tradicionales cursos impartidos en los centros de profesorado. Asimismo, manifiestan que es necesario generar nuevos modelos de formación, en los que esta se conciba no sólo como un derecho, sino también como un deber del docente. La presencia de un asesor podría ser una de las novedades que incorporase este nuevo modelo. Finalmente, aunque los maestros están dispuestos, por término medio, a participar en actividades formativas, no se decantan porque a éstas se les atribuya un carácter obligatorio.

En cuanto al segundo objetivo, *determinar si el perfil profesional de los docentes cordobeses influye en el posicionamiento que adoptan ante la formación docente necesaria para acometer con éxito la operativización de las competencias básicas*, se puede mencionar que, tanto la coordinación de algún tipo de proyecto llevado a cabo en el centro, como la formación genérica recibida por los docentes son los aspectos que en mayor medida condicionan la opinión del profesorado al respecto. Por un lado, la vinculación de los docentes con los proyectos supone una mayor preferencia por la formación permanente dentro del propio centro y una apuesta por un nuevo modelo formativo. En esta dirección, la formación en centros se puede considerar como un avance de este nuevo modelo de formación docente, ya que comenzó a implantarse al mismo tiempo que el desarrollo de las competencias básicas en el aula. Por otro lado, resulta paradójico comprobar que una formación genérica, en detrimento de otra específica en competencias, influye en mayor medida en la opinión del profesorado sobre la formación en centros de profesorado y sobre la mencionada necesidad de un cambio en el modelo. Al mismo tiempo, es necesario que el docente participe en distintas opciones formativas para apreciar con mayor claridad esta situación.

En lo que concierne al interrogante de investigación planteado, *¿condiciona el perfil de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Córdoba su posicionamiento respecto a la formación en torno a las competencias básicas?*, los resultados indican que, en cierto modo, el perfil docente sí condiciona este posicionamiento. Algunos aspectos como el sexo, el cargo docente, el tiempo de servicios o la especialidad del profesorado inciden de manera directa en su concepción sobre la dicotomía de una formación en centros educativos o los tradicionales cursos ofertados por los centros de profesorado. Sin duda, son la coordinación de proyectos y la formación genérica recibida los factores que más inciden en este condicionamiento. No obstante, sería necesario ampliar aún más la investigación y analizar otros posibles rasgos que pudieran ofrecer un mayor conocimiento de la situación actual de la formación en competencias.

Las conclusiones de este estudio se centran en que se requiere establecer nuevos modelos de formación que ayuden al docente en este nuevo desempeño que se le ha encomendado, algo que ya apuntaban Barquín y Fernández (2002) en su estudio sobre la formación permanente del docente andaluz. Un nuevo modelo que gire en torno al propio centro educativo, según lo manifestado por García-Ruiz y Castro (2012, p.301) al señalar que “las necesidades de formación han de estar originadas en las demandas del contexto de cada centro educativo” o sustentado en el enfoque “realista” propuesto por Korthagen (2010) para una formación del profesorado basado en la continua interrelación de teoría y práctica a lo largo de cualquier proceso formativo, perspectiva también asumida por Sykes, Bird y Kennedy (2010).

La investigación ha revelado también que existen diferencias en la opinión de los docentes en función de un perfil definido. En este sentido, cabría la posibilidad de pensar que la participación en la gestión de un centro propicia que los docentes se encuentren más en contacto con las necesidades formativas que les exigen los nuevos tiempos y las nuevas tareas que se les plantean. Ya planteaba el estudio de Gordon et al. (2009) la posibilidad de que los directores contasen con una formación más específica en este campo, dadas sus atribuciones.

Si bien esta investigación se circunscribe a la provincia de Córdoba y debería generalizarse a una población más amplia, presenta algunas evidencias que manifiestan la necesidad de redefinir el modelo de formación de los docentes. En esta línea, asesores de los centros de profesorado de Córdoba abogan por una formación basada en el modelo competencial, la creación de itinerarios polivalentes, la incorporación de la tutorización a los docentes a

través de técnicas como el coaching (Jiménez, 2012) o el establecimiento de planes globales, entre otras medidas de apoyo a los docentes (Roldán, Lucena y Torres, 2009).

Junto a esta limitación del estudio y su carácter transversal, cabría señalar la dificultad de abordar la formación del profesorado en competencias independientemente de la orientación recibida sobre las mismas. El instrumento empleado ha mostrado como determinados ítems saturan en un factor en el que también quedan incluidos otros vinculados de manera directa con la orientación recibida por el profesorado en torno a las competencias básicas a través de otros agentes no formativos (orientadores o inspectores de educación entre otros). Por tanto, se hace necesaria la revisión del mismo para futuros estudios.

En definitiva, tanto en la órbita internacional, estatal como autonómica se observa la necesidad de un cambio en la formación de los docentes y del paradigma dicotómico en el que se encuentra (Oser, Achtenhagen & Renold, 2006). Las competencias básicas pueden convertirse, como afirman Roldán, Lucena & Torres (2009), en la oportunidad para dicho cambio. En este sentido, coincidimos con Bolívar (2008), Gimeno (2008), Tiana (2011) y Valle & Manso (2013) que el desarrollo idóneo de una política educativa de las competencias básicas requiere empezar replanteando tanto la formación inicial como permanente del profesorado y diseñar una apuesta política compartida con el conjunto de la comunidad educativa. En esta línea, la investigación realizada muestra la necesidad de poner en marcha un nuevo modelo formativo no obligatorio, contextualizado a las demandas de cada centro educativo y que cuente con un asesor de apoyo cercano al aula, incluso dentro de ella. Al tiempo que no olvide la formación inicial del profesorado. Sin embargo, la dificultad de su implementación lo convierte en una ardua tarea.

Bibliografía

- Arkin, H. & Colton, R. (1962). *Tables for statisticians*. Nueva York: Barnes y Noble.
- Barquín, J. & Fernández, J. (2002). El profesorado andaluz frente a la formación permanente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 75-92.
- Bolívar, A. (2008). El discurso de las competencias en España: educación básica y Educación Superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 2. Recuperado de <http://revistas.um.es/redu/article/view/35241>.
- Carabaña, J. (2011). Competencias y universidad, o un desajuste por mutua ignorancia. Bordón. *Revista de Pedagogía*, 63 (1), 15-31.
- Chisholm, L., Fennes, H. & Spannring, R. (2008). *Competence development as workplace learning*. Innsbruck: University Press. Recuperado de http://www.dpu.dk/fileadmin/www.dpu.dk/asemeducationandresearchhubforlifelonglearning/publications/subsites_asem_20090827120937_competence_development_as_workplace_learning.pdf.
- Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. *Aula de Innovación Educativa*, 161, 34-39.
- Darling-Hammond, L. & Sykes, G. (2003). Wanted: A National Teacher Supply Policy for Education: The right way to meet “the highly qualified teacher” challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11 (33). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33>.

- De la Orden, A. (2011). El problema de las competencias en la educación general. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 47-61.
- Eurydice (2001). *The Teaching Profession in Europe*. Recuperado de www.eurydice.org.
- Eurydice (2002). *Key topics in education in Europe. Volume 3, The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. Report II, Supply and demand, General lower secondary education*. Recuperado de http://www.mp.gov.rs/resursi/dokumenti/dok104-eng-Reforms_of_teaching.pdf.
- Gándara, P., Rumberger, R., Maxwell-Jolly, J. & Callahan, R. (2003). English Learners in California schools: Unequal resources, unequal outcomes. *Educational Policy Analysis Archives*, 11 (36). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n36/>
- García-Ruiz, R. & Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322.
- Gimeno, J. (comp.) (2008). *Educación en competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., Putkiewicz, E. & Wisniewski (coord.) (2009). *Key Competences in Europe: Opening doors for lifelong learners across the school curriculum and teacher education*. Warsaw: Center for Social and Economic Research. Recuperado de http://ec.europa.eu/education/more-information/doc/keyreport_en.pdf.
- González-Vallinas, P., Oterino, D. & San Fabián, J.L. (2007). Factores asociados a la formación permanente del profesorado de Educación Secundaria en Asturias. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11 (1), 1-13.
- Halász, G. & Michel, A. (2011). Key Competences in Europe: interpretation, policy formulation and implementation. *European Journal of Education*, 46 (3), 289-306.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Humphrey, D.C., Koppich, J.E. & Hough, H.J. (2005). Sharing the wealth: National Board Certified Teachers and the students who need them most. *Educational Policy Analysis Archives*, 13 (18), 1-50. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n33>.
- IP/07/1210 (2007). *También los profesores necesitan una buena formación: la Comisión propone mejorar la calidad de la formación del profesorado en la Unión Europea*. Recuperado de <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/1210&format=HTML&aged=1&language=ES&guiLanguage=en>.
- Jiménez, R. (2012). *Coaching en el desarrollo profesional docente. Fases formativas y procesos metodológicos de investigación*. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (4), 101-112.
- Korthagen, F.A.J. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2), 83-101.
- LOE (2006). Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo (Boletín Oficial del Estado número 106, de 4 de mayo de 2006).

- Ministerio de Educación (2011). Iniciativas de formación docente en el exterior. Recuperado de <http://www.educacion.es/educacion/profesorado/formacion/formacion-permanente/formacion-profesorado-europa.html>.
- OCDE-DESECO (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Recuperado de <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/index.htm>.
- Oser, F.K., Achtenhagen, F. & Renold, U. (eds.) (2006). *Competence Oriented Teacher Training. Old Research Demands and New Pathways*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Parra, M.L., Pérez, Y., Torrejón, M. & Mateos, G. (2010). Asesoramiento educativo para la formación docente en la visión de escuela inclusiva. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12 (1), 77-87. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80212393005>.
- Pegalajar, M.C. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (1), 177-192. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.1.181731>.
- Pérez, M. & Gonçalves, S. (2013). Formación del profesorado en competencias. Editorial. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17 (3), 1-8. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev173ed.pdf>.
- Pepper, D. (2011). Assessing Key Competences across the Curriculum- and Europe. *European Journal of Education*, 46 (3), 335-353.
- Pisanen, E. & Välijärvi, J. (2010). *Tender n° EAC/10/2007. Education and Training 2010: Three studies to support School Policy Development. Lot 2. Teacher Education Curricula in the UE. Final Reports. Annexes*. Recuperado de http://www.pef.uni-lj.si/ceps/knjiznica/doc/ANNEXES_TEC_FINAL_REPORT_12th_Apr2010.pdf.
- Reynolds, D. (2003). Teacher evaluation and teacher effectiveness in the United Kingdom. *Journal of Personal Evaluation in Education*, 17 (1), 83-100.
- Roldán, R., Lucena, M. & Torres, P. (2009). Las competencias básicas, una oportunidad para el cambio. *Avances en Supervisión Educativa*, 10, 1-8.
- Santoveña, S. M. (2012). La formación permanente del profesorado en entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (4), 69-77.
- Struyben, K. & De Meyst, M. (2010). Competence-based teacher education: Illusion or reality? An assessment of the implementation status in Flanders from teachers' and students' points of view. *Teaching and Teacher Education*, 26 (8), 1495-1510.
- Sykes, G., Bird, T. y Kennedy, M. (2010). Teacher education: Its problems and some prospects. *Journal of Teacher Education*, 61, 464-476.
- Tchibozo, G. (2011). Emergence and Outlook of competence-based education in European education systems: an overview. *Education, Knowledge and Economy*, 4 (3), 193-205.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (1), 63-75.
- Valle, J. & Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la Unión Europea. *Revista de Educación*, Extraordinario, 12-33. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-EXT-255

Wayne, A.J. (2002). Teacher inequality: New Evidence on Disparities in Teachers' Academic Skills. *Educational Policy Analysis Archives*, 10 (30). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n30>.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Autora

Antonia Ramírez García

En la actualidad es profesora contratada doctora, acreditada TU. Vicedecana de Relaciones Institucionales e Internacionales de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Córdoba) y ha coordinado varios proyectos de investigación e innovación vinculados a nuevas metodologías docentes a partir de la incorporación de las competencias al sistema educativo. Ha publicado sobre el tema en revistas como *Cultura & Educación*, *Educación XXI*, *Comunicar*, *Contextos educativos*, *Cuadernos de Pedagogía*, *UNO*, *Investigación en la escuela*, entre otras. Líneas de investigación: competencias y su evaluación, orientación educativa e innovación educativa