revista de
EDUCACIÓN
Nº 360 ENERO - ABRIL 2013

La educación en instituciones penitenciarias. Historia, políticas públicas y buenas prácticas

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

Calidad de Revistas Científicas Españolas
FECYT 2011

revista de EDUCACIÓN

Nº 360 ENERO-ABRIL 2013

revista de
EDUCACIÓN

Nº 360 enero-abril 2013

Revista cuatrimestral
Fecha de inicio: 1952

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES

Instituto Nacional de Evaluación Educativa
C/ San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid
Teléfono (+34) 91 745 92 29
redaccion.revista@mecd.es

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Catálogo de publicaciones del Ministerio: mecd.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es

Edición: 2012
NIPO línea: 030-12-087-4
ISSN línea: 0034-592-X
Depósito Legal: M.57/1958

Diseño de la portada: Dinarte S.L.
Ilustración: jsiemens
Maqueta e imprime: Estilo Estugraf Impresores, S. L
Pol. Ind. Los Huertecillos, nave 13 · 28350 CIEMPOZUELOS (Madrid)
estugraf@terra.es

CONSEJO DE DIRECCIÓN/MANAGING BOARD

PRESIDENTE/CHAIR
Montserrat Gomendio Kindelan
Secretaria de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades

VOCALES/MEMBERS
Federico Morán Abad
Secretario General de Universidades

Alfonso González Hermoso de Mendoza
Director General de Evaluación y Cooperación Territorial

Ángel de Miguel Casas
Director General de Formación Profesional

Jorge Sainz González
Director General de Política Universitaria

José Canal Muñoz
Secretario General Técnico

Ismael Sanz Labrador
Director del Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Amparo Barbolla Granda
Subdirectora General de Documentación y Publicaciones

María Rodríguez Moneo
Directora del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

CONSEJO EDITORIAL/EDITORIAL BOARD

DIRECTOR/CHAIR
Ismael Sanz Labrador

EDITOR JEFE/EDITOR IN CHIEF
José Luis Gaviria Soto

EDITORES ASOCIADOS/ASSOCIATED EDITORS
Juan Manuel Escudero (Universidad de Murcia); Mariano Fernández Enguita (Universidad Complutense de Madrid); Juan Manuel Moreno Olmedilla (Senior Education Specialist. Banco Mundial); Carlos Marcelo (Universidad de Sevilla); Juan Carlos Tedesco (UNESCO); Alejandro Tiana Ferrer (Universidad Nacional de Educación a Distancia).

REDACCIÓN/ASSISTANT EDITORS/MANUSCRIPTS
Jefe de Redacción: Beatriz González Dorrego

Edición electrónica: Paloma González Chasco

Equipo de Redacción
Mercedes Díaz Aranda
Alicia López Mendoza
Laura Mora Aprile
David Reyero García (Apoyo al proceso editor)

CONSEJO ASESOR/EDITORIAL ADVISORY BOARD

Internacional

Aaron Benavot (State University of New York-SUNY-Albany); Abdeljalil Akkari (Profesor de la Universidad de Ginebra, Suiza); Jorge Baxter (Organización de Estados Americanos); Mark Bray (University of Hong Kong); José Joaquín Brunner (Universidad Diego Portales, Chile); Andy Hargreaves (Lynch School of Education. Boston College. Editor-in-Chief of the Journal of Educational Change); Seamus Hegarty (President, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA); Felipe Martínez Rizo (Profesor del Departamento de Educación. Universidad Autónoma de Aguascalientes, México); Jaap Scheerens (University of Twente, Netherlands. INES Project, OCDE); Andreas Schleicher (Head of the Indicators and Analysis Division, Directory for Education, OCDE).

Nacional

Teresa Aguado (UNED); Sagrario Avezuela Sánchez (IES Lázaro Cárdenas, CAM); Margarita Bartolomé (U. de Barcelona); Jesús Beltrán Llera (U. Complutense); Antonio Bolívar (U. de Granada); Josefina Cambra (Colegios de Doctores y Licenciados); Anna Camps (U. Autónoma de Barcelona); Colectivo Ioé (Madrid); César Coll (U. de Barcelona); Agustín Dosil (U. de Santiago); Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid); José Manuel Esteve (U. de Málaga); Joaquín Gairín (U. Autónoma de Barcelona); M.ª Ángeles Galino; J. L. García Garrido (UNED); José Luis Gaviria (U. Complutense); Daniel Gil (U. de Valencia); José Gimeno Sacristán (U. de Valencia); Fuensanta Hernández Pina (U. de Murcia); Carmen Labrador (U. Complutense); Ramón L. Facal (IES Pontepedriña, Santiago de Compostela. Revista Iber); Miguel López Melero (U. de Málaga); Carmen Maestro Martín (IES Gran Capitán, CAM); Elena Martín (U. Autónoma de Madrid); Miquel Martínez (U. de Barcelona); Rosario Martínez Arias (U. Complutense); Mario de Miguel (U. de Oviedo); Inés Miret (Neturity, Madrid); Gerardo Muñoz (Inspección de Madrid); Gema Paniagua (E. Atención Temprana, Leganés); Emilio Pedrinaci (IES El Majuelo, Sevilla); Ramón Pérez Juste (UNED); Gloria Pérez Serrano (UNED); Ignacio Pozo (U. Autónoma de Madrid); M.ª Dolores de Prada (Inspección); Joaquim Prats (U. de Barcelona); Manuel de Puelles (UNED); Tomás Recio (U. de Cantabria); Luis Rico (U. de Granada); Enrique Roca Cobo; Juana M.ª Sancho (U. de Barcelona); Consuelo Uceda (Colegio La Navata, Madrid); Consuelo Vélaz de Medrano (UNED); Mercedes Vico (U. de Málaga); Florencio Villarroya (IES Miguel Catalán, Zaragoza. Revista Suma); Antonio Viñao (U. de Murcia).

Presentación

La *REVISTA DE EDUCACIÓN* es una publicación científica del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español. Fundada en 1940, y manteniendo el título de *Revista de Educación* desde 1952, es un testigo privilegiado de la evolución de la educación en las últimas décadas, así como un reconocido medio de difusión de los avances en la investigación y la innovación en este campo, tanto desde una perspectiva nacional como internacional. La revista es editada por la Subdirección General de Documentación y Publicaciones, y actualmente está adscrita al Instituto Nacional de Evaluación Educativa de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.

Cada año se publican cuatro números, tres ordinarios y uno extraordinario. Los números ordinarios tienen cuatro secciones: *Monográfica* (agrupa los artículos sobre un tema solicitados y recibidos mediante convocatoria temática abierta), *Investigaciones y estudios, Informes y ensayos, y Experiencias educativas (innovación),* todas ellas sometidas a evaluación externa. En el primer número del año se incluye, además, un índice bibliográfico, y en el segundo un editorial con la Memoria anual que recoge las principales estadísticas del proceso editor de ese período, la evolución de los índices de calidad e impacto, así como el listado de revisores externos. Por su parte, el número extraordinario se dedica en su totalidad a un tema de especial relevancia y actualidad en ese período, y su contenido recoge exclusivamente aquellos trabajos recibidos y aceptados en esa convocatoria temática.

Desde sus orígenes hasta 2006 la *Revista de Educación* se publicó en formato impreso. Desde 2006 se ha venido publicando en doble formato, impreso y electrónico. La edición impresa incluía los artículos de la sección monográfica en toda su extensión, los resúmenes de los artículos del resto de las secciones en español e inglés y un índice de los libros reseñados y recibidos en la Redacción. La edición electrónica incluía los artículos y reseñas completos y es accesible a través de la página web (www.mecd.es/revista-de-educacion), en la que además los lectores tienen acceso a otras informaciones de interés sobre la revista. Desde el segundo número de 2012 (358 mayo-agosto), la *Revista de Educación* se convierte en una publicación exclusivamente electrónica.

La *Revista de Educación* tiene un perfil temático generalista, pero solo evalúa, selecciona y publica trabajos enmarcados en un conjunto de líneas de investigación consolidadas, principalmente sobre: metodologías de investigación y evaluación en educación; políticas públicas en educación y formación; evolución e historia de los sistemas educativos; reformas e innovaciones educativas; calidad y equidad en educación; atención a la diversidad; currículo; didáctica; organización y dirección escolar; orientación educativa y tutoría; desarrollo profesional docente; cooperación internacional para el desarrollo de la educación. Estas son las líneas de demarcación del perfil temático de la revista desde los años 60.

La *Revista de Educación* aparece en los siguientes medios de documentación bibliográfica:

- *Bases de datos nacionales:* ISOC, BEG (GENCAT), PSICODOC, DIALNET y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *Bases de datos internacionales:* Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, SCOPUS, Sociological Abstracts (CSA Illumina), PIO (Periodical Index Online, Reino Unido), IRESIE (México), ICIST (Canadá), HEDBIB (International Association of Universities - UNESCO International Bibliographic Database on Higher Education), SWETSNET (Holanda).
- *Sistemas de evaluación de revistas:* Journal Citation Reports/Social Sciences Edition (JCR), European Reference Index for the Humanities (ERIH), Latindex (Iberoamericana), SCImago Journal & Country Rank (SJR), RESH, Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (DICE), CARHUS Plus+, Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes (MIAR), Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC).
- *Directorios:* Ulrich's Periodicals Directory.
- *Catálogos nacionales:* Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- *Catálogos internacionales:* WorldCat (USA), Online Computer Library Center (USA), Library of Congress (LC), The British Library Current Serials Received, King's College London, Catalogue Collectif de France (CCFr), Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), COPAC National, Academic and Specialist Library Catalogue (Reino Unido), SUDOC Catalogue du Système Universitaire de Documentation (Francia), ZDB Zeitschriftendatenbank (Alemania).

La Revista no comparte necesariamente las opiniones y juicios expuestos en los trabajos firmados.

Presentation

REVISTA DE EDUCACIÓN is a scientific journal published by the Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Founded in 1940, and since 1952 called *Revista de Educación,* it has been a privileged witness of the development of education in the last decades, and an acknowledged means for the dissemination of education research and innovation, both from a national and international perspectives. It is currently assigned to the Instituto Nacional de Evaluación Educativa within the Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial and it is published by the Subdirección General de Documentación y Publicaciones of the Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Four issues are published each year, three regular ones and one focused on an especial topic. Regular issues include four sections: *Monograph, Research and Studies, Reports and Essays and Education Experiences (innovation),* all of them submitted to referees. In the first issue of the year there is also an index of bibliography, and in the second number a report with statistic information about the journal process of this period and the impact factors, as well as a list of our external advisors.

From 2006 to the second number of 2012 (May-August 358), *Revista de Educación* was published in a double format, paper and electronic. The paper edition included all the articles in the especial section, the abstracts of articles pertaining to the rest of sections, and an index of reviewed and received books. The electronic edition contains all articles and reviews of each issue, and it is available through this web page (www.mecd.gob.es/revista-de-educacion), where it is possible to find more interesting information about the journal. From the 358 number *Revista de Educación* becomes exclusively an online publication.

Revista de Educación assesses, selects and publishes studies framed in well established lines of research, mainly: methodologies of education investigation and assessment; analysis of education systems and public policies; evolution and history of contemporary education systems; education reforms and innovations; quality and equity in education; curriculum; didactics; school organization and management; attention to diversity and inclusive education; educational guidance and tutorship; teacher selection, training and professional development; international cooperation for the development of education.

Revista de Educación is available through the following data bases:

- *National databases:* ISOC, BEG (GENCAT), PSICODOC, DIALNET y REDINED (Red de Bases de Datos de Información Educativa).
- *International databases:* Social Sciences Citation Index® (SSCI), Social Scisearch®, SCOPUS, Sociological Abstracts (CSA Illumina), PIO (Periodical Index Online, Reino Unido), IRESIE (México), ICIST (Canadá), HEDBIB (International Association of Universities - UNESCO International Bibliographic Database on Higher Education), SWETSNET (Holanda).
- *Journal evaluation systems:* Journal Citation Reports/Social Sciences Edition (JCR), European Reference Index for the Humanities (ERIH), Latindex (Iberoamericana), SCImago Journal & Country Rank (SJR), RESH, Difusión y Calidad Editorial de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas (DICE), CARHUS Plus+, Matriu d'Informació per a l'Avaluació de Revistes (MIAR), Clasificación Integrada de Revistas Científicas (CIRC).
- *Directories:* Ulrich's Periodicals Directory.
- *National catalogues:* Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC-ISOC), Red de Bibliotecas Universitarias (REBIUN), Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), Catálogo Colectivo de Publicaciones Periódicas en Bibliotecas Españolas (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- *International catalogues:* WorldCat (USA), Online Computer Library Center (USA), Library of Congress (LC), The British Library Current Serials Received, King's College London, Catalogue Collectif de France (CCFr), Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), COPAC National, Academic and Specialist Library Catalogue (United Kingdom), SUDOC Catalogue du Système Universitaire de Documentation (France), ZDB Zeitschriftendatenbank (Alemania).

***Revista de Educación* does not necessarily agree with opinions and judgements maintained by authors.**

Índice

Monográfico

La educación en instituciones penitenciarias. Historia, políticas públicas y buenas prácticas / Education in Prison Institutions. History, Public Policies and Good Practices

Editores invitados: Eduardo S. Vila Merino y Víctor M. Martín Solbes

Eduardo S. Vila Merino y Víctor M. Martín Solbes. Presentación. Reflexiones en torno a los procesos educativos en centros penitenciarios 12

Víctor M. Martín Solbes, Eduardo S. Vila Merino y José Manuel de Oña Cots. La investigación educativa en el ámbito de las instituciones penitenciarias: panorámica, desafíos y propuestas 16

José Antonio Caride Gómez y Rita Gradaílle Pernas. Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias 36

Fernando Gil Cantero. Derechos humanos y reeducación en las prisiones. El derecho a la educación en el modelo *good lives* 48

Pedro Valderrama Bares. La micropolítica de la función reeducadora en prisión 69

Fanny T. Añaños-Bedriñana. Formación educativa previa ante las discriminaciones: las mujeres reclusas en España 91

Mar Lorenzo Moledo, Concepción Aroca Montolío y José Luis Alba Robles. La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras 119

Ramón Flecha García, Rocío García Carrión y Aitor Gómez González. Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias 140

Esteban Vázquez Cano. Expectativas, obstáculos y hábitos de estudio de los internos que cursan enseñanzas universitarias en la UNED. Un estudio de caso: centro penitenciario Madrid VII 162

Natália Fernandes Gomes. ¿Y ahora qué hago con mi tiempo libre? Un estudio de caso entre Educación Superior y un centro penitenciario 189

Juan Miguel Fernández Campoy, José Manuel Aguilar Parra y Joaquín Álvarez Hernández. La formación académica y profesional de los menores infractores del centro de menores Tierras de Oria..... 211

Investigaciones y estudios

Mónica Martín del Peso, Ana Belén Rabadán Gómez y Julio Hernández March. Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las enseñanzas técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid..... 244

Antoni Verger. Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior..... 268

Ángel San Martín Alonso. Controversias ante las formas de cibercontrol escolar 292

Isaac José Pérez López y Manuel Delgado Fernández. Mejora de hábitos saludables en adolescentes desde la Educación Física escolar 314

Rafael Feito Alonso. El ies Miguel Catalán: la fuerza de la normalidad..... 338

Rosa Martín del Pozo, Pilar Fernández-Lozano, Mairena González-Ballesteros y Ángel de Juanas. El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros 363

Ángeles Melero y Milagros Gárate. Escribir en Educación Secundaria: análisis cualitativo de textos argumentativos de adolescentes..... 388

Enrique Gervilla Castillo. Laicidad, convivencia ciudadana y educación 414

Pello Aramendi Jáuregui y Amando Vega Fuente. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco..... 436

M.ª Victoria López Pérez, M.ª Carmen Pérez López y Lázaro Rodríguez Ariza. Aplicación del aprendizaje combinado en contabilidad. Un análisis comparativo entre diferentes titulaciones universitarias 461

Katia Caballero Rodríguez. Nivel de satisfacción del profesorado universitario con los sistemas de evaluación 483

M.ª Carmen Ricoy Lorenzo y Jennifer Fernández Rodríguez. Contribuciones y controversias que genera el uso de las tic en la Educación Superior: un estudio de caso 509

Juan Arribas Marín. Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de Enfermería 533

Rafael Yus Ramos, Manuel Fernández Navas, Monsalud Gallardo Gil, Javier Barquín Ruiz, M.ª Pilar Sepúlveda Ruiz y M.ª José Serván Núñez. La competencia científica y su evaluación. Análisis de las pruebas estandarizadas de pisa 557

Noelia Alcaraz Salarirche, Rosa María Caparrós Vida, Encarnación Soto Gómez, Remedios Beltrán Duarte, Agustín Rodríguez Sánchez y Sara Sánchez García. ¿Evalúa pisa la competencia lectora? 577

José Luis Medina Moya y Beatriz Jarauta Borrasca. Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios 600

Asunción López Carretero, Alfred Porres Pla, Noemí Durán Salvadó, Óscar J. Moltó Egea, Gloria Díaz Fernández, Núria Simó Gil y Mercè Valls Maxenchs. Tránsitos epistemológicos y metodológicos en una investigación sobre el abandono escolar en la Educación Secundaria a partir del encuentro con los jóvenes 624

Patricia Pérez Galdón y Juan Luis Nicolau Gonzálbez. Testing prospect theory in students' performance 645

Pedro Pagni. El cuidado ético de sí y las figuras del maestro en la relación pedagógica: reflexiones a partir del último Foucault 665

Ensayos e informes

Irene Verde Peleato. Políticas y modelos de educación bilingüe en la atención a la diversidad lingüística en Estados Unidos 685

Reseñas y libros recibidos 698

Índice bibliográfico 712

Monográfico

La educación en instituciones penitenciarias. Historia, políticas públicas y buenas prácticas

Education in Prison Institutions. History, Public Policies and Good Practices

Presentación. Reflexiones en torno a los procesos educativos en centros penitenciarios

Presentation. Reflections on the Educational Processes in Prisons

Eduardo S. Vila Merino
Víctor M. Martín Solbes
Universidad de Málaga

"Abrid escuelas para cerrar prisiones."
Víctor Hugo

Con estas líneas pretendemos ofrecer una introducción al presente monográfico desde la reflexión en torno a la teoría y a la práctica de la educación en centros penitenciarios, para lo que no podemos obviar las relaciones entre sociedad, educación y prisiones, ni olvidarnos de la realidad histórica y legislativa, ni de las peculiaridades de la Institución Penitenciaria.

La vida en sociedad viene marcada, de una u otra manera, por el cumplimiento de unas normas que cada sociedad ha establecido, el incumplimiento de estas normas ha llevado el establecimiento de unos castigos sociales que, en el momento actual, se traducen en el internamiento de las personas que incumplen estas normas en las instituciones penitenciarias. Así, estas instituciones nacen y se sostienen por un discurso jurídico, legal y punitivo que se vincula con planteamientos emanados de las ciencias sociales, como la psicología, la criminología o la sociología, realizando planteamientos educativos desvirtuados, ya que se encuentran fundamentados en el castigo. Así, nuestra actual legislación, establece que *«las penas privativas de libertad se orientarán hacia*

Revista de Educación, 360. Enero-abril 2013, pp. 12-15
Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

la reeducación y reinserción social» (artículo 25.2 de la Constitución Española). Sin embargo, consideramos que las prácticas penitenciarias reflejan una visión educativa, hasta cierto punto cuestionable, ya que creemos que educan, pero debemos preguntarnos qué, cómo y para qué educan. En este sentido, si estos procesos se encuentran desprovistos de intención crítica y sólo pretenden una cierta paz social y el mantenimiento de un statu quo, parecen destinados al fracaso. Desde luego, estas cuestiones en torno a los procesos educativos se sustentan sobre una base ideológica, política y ética que orienta nuestro posicionamiento y que tiene uno de sus apoyos fundamentales en la intención de dar voz a los excluidos; lo que contribuye a configurar espacios sobre los que construir y reconstruir formas más éticas, humanizadoras, críticas y pedagógicas de generar cambios sociales cívicamente positivos, que otorguen sentido educativo social a la existencia de estos centros.

Debemos tener en cuenta que, al trabajar en los centros penitenciarios, lo hacemos en un medio cerrado, aislado de la vida en libertad y altamente jerarquizado, lo que dificulta las actuaciones educativas y donde los valores, actitudes, e incluso la propia ideología, se sienten agitados, puesto que el ejercicio de la ciudadanía requiere la superación de las desigualdades y esta superación mucho tiene que ver con nuestros planteamientos y actuaciones irrenunciables en este medio.

Basándonos en estas reflexiones presentamos este monográfico, el cual se estructura en dos bloques fundamentales: en el primero de ellos, los artículos presentados abordan reflexiones teóricas y fruto de investigaciones realizadas en torno a los procesos educativos en los centros penitenciarios, para posteriormente, en un segundo bloque, presentar experiencias realizadas en estos contextos.

El monográfico se inicia con un artículo firmado por Vila Merino, De Oña Cots y Martín Solbes, que pretende realizar un repaso a las investigaciones educativas realizadas en las instituciones penitenciarias en el ámbito del estado español, poniendo de manifiesto las pocas investigaciones existentes desde el ámbito educativo, ya que mayoritariamente los enfoques vienen desde el derecho penal, la criminología, la sociología o la psicología, fundamentalmente clínica, y ofreciendo conclusiones con ánimo propositivo al respecto.

El siguiente artículo, firmado por Caride Gómez y Gradaílle Pernas, reflexiona en torno a la educación en las cárceles, usando como catalizador de sus reflexiones, la pedagogía social y la educación social, proponiendo que la educación debe superar lo escolar, insistiendo en la necesidad de buscar respuestas educativas integrales, plurales y abiertas en lo que se refiere a la metodología y sostenidas en un quehacer pedagógico con miras amplias.

A continuación, Gil Cantero reflexiona sobre la necesidad de vislumbrar los derechos humanos como horizonte indispensable e irrenunciable en las intervenciones realizadas en las prisiones; para ello, nos presenta y reflexiona en torno al modelo *good lives* de Tony Ward, por considerar que los derechos humanos refuerzan la perspectiva de tratamiento proactivo.

El siguiente artículo, firmado por Valderrama Bares, constituye una interesantísima aportación en torno al poder y al poder sancionador del denominado tratamiento penitenciario, capitalizado desde un posicionamiento ideológico que pretende mantener una imagen social tolerable del encierro que justifica la ausencia de un control social externo sobre el funcionamiento interno de las prisiones y que, de algún modo, regula los diferentes modos de vida en el interior de los centros penitenciarios que propician su gobernabilidad.

Añaños Bedriñana firma el siguiente artículo, en el que presenta una síntesis de una investigación realizada por la autora y en la que introduce la cuestión de género en el ámbito de las prisiones, poniendo de manifiesto las semejantes desigualdades y discriminaciones que se dan en la prisión y en la vida en libertad, como consecuencia, entre otros aspectos, de la baja formación.

A continuación Lorenzo Moledo, Aroca Montolío y Alba Robles reflexionan en torno al papel de la pedagogía en la intervención con las personas presas y de las prisiones como instituciones de ayuda educativa, catalizando esta perspectiva a través del denominado tratamiento penitenciario; desde esta óptica realiza un repaso al Programa de Pensamiento Prosocial en los centros penitenciarios.

Flecha García, García Carrión y Gómez González realizan una contribución en la que se plantea una experiencia educativa de éxito llevando las tertulias literarias dialógicas al ámbito de las prisiones, puesto que sus experiencias previas han demostrado una mejora significativa del aprendizaje instrumental y la convivencia en diversos contextos en los que se han aplicado. En este sentido, nos muestra cómo se ha desarrollado la actividad durante varios años y cómo se han vivido los beneficios de esta experiencia por la población internada en prisión.

En el siguiente artículo, Vázquez Cano nos presenta una investigación en la que se analizan las expectativas de las personas presas en un centro penitenciario. Asimismo, se reflejan los obstáculos, hábitos y condiciones del estudio en estos centros, durante la realización de los estudios universitarios en la Universidad Nacional de Educación a Distancia. El autor reflexiona en torno a la mejora de expectativas respecto al desarrollo de sus vidas en el centro penitenciario, en el cumplimiento de sus condenas y en las expectativas sociolaborales, a partir del desarrollo de estos estudios.

Revista de Educación, 360. Enero-abril 2013, pp. 12-15
Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

Fernándes Gómes presenta un trabajo en el que reflexiona sobre las políticas públicas, educativas y formativas en los centros penitenciarios portugueses, a través de un estudio de caso referido al nivel de enseñanza superior, en concreto, de un recluso de un centro penitenciario portugués, estudiante de un Instituto Politécnico. A su vez, diserta sobre las necesidades de implementar esfuerzos que faciliten el acceso a estos programas educativos desde los centros penitenciarios, ya que los internados en prisión, no están privados de su derecho humano a la educación.

Por último, Fernández Campoy, Aguilar Parra y Álvarez Hernández reflexionan en torno a la formación académica y profesional que reciben los menores infractores que se encuentran cumpliendo medidas privativas de libertad en los centros de reinserción de menores infractores españoles, que puede servir de contrapunto a las aportaciones realizadas en el ámbito de las instituciones penitenciarias.

En definitiva, este monográfico pretende ofrecer reflexiones en una línea constructiva y crítica, basadas tanto en los fundamentos teóricos aportados por la pedagogía social y la investigación, como desde las buenas prácticas educativas en este tipo de medios, ya que consideramos importante que emerja un corpus de conocimientos sustantivos que nos ayuden a ir generando nuevos y mejores análisis y estrategias para la intervención en estos contextos y desde ahí queremos desarrollar principios de referencia para la acción 'reeducadora', término éste que no nos parece acertado y coherente con la visión pedagógica social que defendemos, pero que aparece con insistencia en la legislación y documentación oficial al respecto.

Por último, nos gustaría agradecer la colaboración de todas las personas que han hecho posible este monográfico a nuestro juicio innovador, con el que pretendemos abordar un ámbito poco conocido, estudiado e investigado, menos aún desde la perspectiva educativa. Esperamos contribuir con él a visibilizar las instituciones penitenciarias, en el seno de nuestras sociedades, como foco educativo relevante y como lugares no exentos de derechos para las personas que en ellas sobreviven.

Los Editores

La investigación educativa en el ámbito de las instituciones penitenciarias: panorámica, desafíos y propuestas

Education Research in Prisons: Overview, Challenges and Proposals

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-218

Víctor M. Martín Solbes
Eduardo S. Vila Merino
José Manuel de Oña Cots
Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Málaga, España.

Resumen

Por medio de este artículo pretendemos acercarnos al estado de la investigación educativa dentro de las instituciones penitenciarias de nuestro país. Para ello expondremos y analizaremos algunas investigaciones sobre este tema relacionadas con grupos de investigación, tesis doctorales, artículos y experiencias que apuntan a que este tipo de investigaciones –que además suelen abordarse desde disciplinas no educativas como el derecho o la medicina– son escasas. La realidad que se vive a diario en estas instituciones es compleja y revela problemas en muchas facetas, especialmente relacionados con la diversidad cultural de la población, el hecho de que los internos sean cada vez más jóvenes, las tensiones dentro de la institución debido a la existencia de determinadas subculturas y otras características que expondremos más adelante. Además, también queremos desarrollar una serie de propuestas de trabajo dentro de ámbitos penitenciarios que profundicen y contribuyan a optimizar en ellos la tarea investigadora, pedagógica y social, y que pretenden promover y posibilitar las relaciones educativas de acompañamiento y el trabajo en grupo y en red, así como evaluar toda esta actividad. Enten-demos que la evaluación es parte de este proceso y una herramienta para mejorar

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

lo que se esté llevando a cabo. Creemos que la puesta en práctica de estas variables puede dotar de calidad educativa a la práctica dentro de las instituciones penitenciarias. Por último, expondremos algunas reflexiones acerca de la tarea educativa en instituciones penitenciarias y su investigación que nos llevan a pensar en que es necesario tener en cuenta a cada ser humano dentro de su entorno y de sus circunstancias personales, familiares y sociales, respetar el ritmo y las decisiones de cada sujeto en el trabajo educativo, facilitar la creación de redes de trabajo común, orientar nuestras actuaciones hacia procesos más que hacia resultados y primar lo educativo sobre lo clínico.

Palabras clave: investigación educativa, pedagogía social, instituciones penitenciarias, análisis pedagógico, educación social especializada.

Abstract

This article addresses the situation of education research in our country's prisons. We discuss and analyze research on this subject related with research groups, dissertations, articles and experiences that indicate, in one way or another, the shortage of this kind of research. Most research in this area is in fact done in disciplines outside education, such as law and medicine. The reality of daily prison life is complex and presents multi-problem situations, especially situations related to the prison population's cultural diversity, the fact that inmates are getting younger and younger, internal stress due to specific subcultures and other features that we will discuss later. We have a series of proposals for work in prisons that could help optimize and further the educational, social and research work being done there, to promote and enable educational relations in mentoring, group work and networking and to evaluate all this activity. We see evaluation as part of the process and as a performance-enhancing tool. We believe that these variables, if put into practice, can make education in prisons a quality experience. Lastly, we share some reflections on the educational work being done in correctional institutions and the research on that work. The reflections address the need to consider every human being in his or her environment and personal, family and social circumstances, to respect each person's pace and decisions in educational work, to facilitate the creation of networks of shared work, to guide our actions toward educational processes rather than educational outcomes and to give educational matters priority over clinical matters.

Key words: education research, social education, prisons, educational analysis, specialized social education.

Introducción

Desde que las personas deciden vivir en sociedad, su historia se relaciona con el cumplimiento de unas normas de convivencia que cada grupo social ha establecido. Para el incumplimiento de estas normas, los grupos sociales prevén unos castigos que, en nuestra historia más reciente, se han plasman en el internamiento en cárceles. Así, las instituciones penitenciarias nacen y se desarrollan por mor de una argumentación jurídico-legal, que en los últimos años se ha vinculado con planteamientos psicológicos, criminológicos o sociológicos, que utilizan lo educativo para fundamentar lo punitivo. Esto convierte los procesos educativos en un medio de control social.

En cualquier caso, la Constitución Española, en su artículo 25.2, establece que «las penas privativas de libertad se orientarán hacia la reeducación y reinserción social», por lo que entendemos que a los centros penitenciarios se les encomienda una clara labor educativa. Por eso, consideramos que en los ámbitos carcelarios es necesario potenciar la acción educativa, entendida como el conjunto de actividades destinadas a incrementar la capacidad de cada ser humano para hacerse dueño de sí mismo, para crecer como persona y para participar en la sociedad de forma crítica. Esto puede parecer obvio, pero, por desgracia, en la realidad, tiene un papel menos que secundario en las políticas desarrolladas en los centros penitenciarios. Se trata, pues, de que las personas presas se apoderen, es decir, se sientan capaces de tomar el rumbo de sus vidas. Para ello es necesario poner a cada sujeto en el centro de nuestra acción, para que pase de adoptar un simple papel receptor de acciones y programas a desempeñar un papel protagonista en lo que concierne a su vida y sea sujeto activo de sus procesos de cambio.

Con esta base, entendemos al ser humano, desde un punto de vista antropológico, como alguien especialmente capacitado para pensar, obtener sus propias conclusiones y tomar decisiones. Por eso, entendemos que es importante partir de la idea de que la vida de cada ser humano es única e irrepetible, a pesar, incluso, de los condicionamientos de la realidad concreta en la que se desarrolle, como es el caso que nos atañe. Nos situamos de esta manera cerca de referentes teóricos como Freire (1998) o el profesor Esteve (2010), que tanto insistieron en la necesidad de entender la educación desde planteamientos humanistas, de forma tal que las personas luchen por adueñarse de sus realidades e insertarse críticamente en su mundo.

En este sentido, el presente artículo tiene un doble objetivo: por un lado, quiere ofrecer una panorámica sobre el estado de la investigación educativa en los centros

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

penitenciarios en España, ya que este es un ámbito de la pedagogía social poco conocido y reconocido; por otro, pretende proponer una serie de retos y reflexiones que permitan aventurar nuevas líneas y mejorar las ya existentes, así como elevar cuestiones metodológicas de necesaria asunción.

Contexto

Para analizar las investigaciones que se pueden llevar a cabo en el medio penitenciario desde el ámbito educativo, es necesario vislumbrar qué sucede en las prisiones, así como qué sentido tiene educar en ellas. También es necesario que seamos conscientes de que los centros penitenciarios, como instituciones sociales, amén de reproducir conceptos y valores de la vida en libertad y de la cultura que nos envuelve, educan, por el simple hecho de existir. Así pues, consideramos que lo importante es conocer el sentido que esos procesos educativos tienen en las prisiones y conseguir que no se utilicen meramente para mantener el control social, de manera que el tiempo de privación de libertad se convierta en un tiempo útil para las personas sometidas a tal privación y que las prisiones pasen a ser ámbitos de ciudadanía.

Muchos de los retos que se están viviendo actualmente en las cárceles de nuestro país necesitan planteamientos socioeducativos que las instituciones penitenciarias deben asumir e impulsar. Algunos ejemplos de ello son los siguientes:

- La creciente multiculturalidad de la población reclusa
- Las nuevas tipologías delictivas
- El aumento de poblaciones sometidas a vulnerabilidad social, especialmente en tiempos de crisis económica
- Los crecientes delitos de violencia y, en especial, los de violencia de género
- La necesidad de plantear actuaciones específicas para ciertas poblaciones encarceladas como jóvenes, drogodependientes, mujeres con hijos en prisión, etc.

Con todo, también la propia dinámica de la institución y la necesidad de introducir cambios en su modelo organizativo exigen que se asuma una orientación de su

tarea reeducadora desde una perspectiva socioeducativa para dar respuesta eficaz a necesidades como la coordinación del personal de diferentes administraciones y asociaciones (cada vez más abultado), que, junto con los profesionales penitenciarios, afronta programas y actividades de tratamiento, o la de impulsar la formación continua de los profesionales penitenciarios con criterios de calidad. Esto último supone que el diseño, el seguimiento y la evaluación de esos programas sea realizado por profesionales de la pedagogía social que, evidentemente, conozcan el medio carcelario de forma adecuada y suficiente. Todo lo anterior incluye también una serie de necesidades, que se concretan en las siguientes:

- Coordinar aspectos normativos y programas educativos desarrollados por entidades externas, como las consejerías de Educación, con el resto de los programas de tratamiento y que suponen programas formativos en el momento de la integración.
- Planificar e implementar de manera integrada los espacios de educación formal, no formal e informal que se generan durante la vida en prisión.
- Impulsar los espacios de evaluación formativa de las distintas intervenciones de tratamiento. Es necesario que los distintos perfiles profesionales desarrollen acciones de apoyo tutorial a los presos, lo cual implica la coordinación de esas tareas y el asesoramiento sobre los distintos modelos aplicables en el ámbito carcelario.
- Orientar los programas de intervención al desarrollo de las competencias sociales de una ciudadanía responsable y participativa como contenido básico (aunque no exclusivo) de la función de reinserción social. Esto supone desarrollar formas de organización en las que los presos establezcan y compartan normas internas de convivencia, autogestión de actividades y tareas colectivas, etc.
- Hacer presentes a los equipos de apoyo educativo en los centros de educación permanente que se encuentran en las cárceles, ya que este hecho incide, en gran medida, en la calidad de los servicios. Al fin y al cabo, esta educación requiere, en muchos casos, de adaptaciones curriculares, atención a personas con problemas de aprendizaje o con necesidades educativas especiales, orientación respecto a los programas educativos para la adquisición de competencias sociales, incardinación de las acciones de educación formal y reglada con el resto de programas de tratamiento, etc.

Revista de Educación, 360. Enero-abril 2013, pp. 16-35
Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

Consideramos, en definitiva, que en estos medios cerrados los procesos educativos deben vincularse al desarrollo de la pedagogía social y a la profesionalización de la educación social, para conseguir configurar maneras más éticas, humanizadoras, críticas y pedagógicas de intervención educativa. Todo ello contribuirá, sin lugar a dudas, a la elaboración de un corpus de conocimientos que nos ayude a construir nuevas y mejores estrategias que vehiculen nuestras intervenciones en este medio.

En cualquier caso, existen una serie de circunstancias que dificultan el buen desarrollo de cualquier proceso educativo en estos contextos. Algunas de estas circunstancias son (Martín, 2006):

- La alta ratio educador/personas privadas de libertad.
- El hecho de que las instituciones consideran los procesos educativos como algo excepcional, supeditado al régimen y a la seguridad.
- La resistencia de las propias personas presas, que no perciben que su participación en las actividades educativas les reporte ningún beneficio.
- La inestabilidad del grupo de personas presas, ya que son frecuentes los traslados a otros centros penitenciarios y las salidas en libertad.
- El déficit cultural de las personas presas, que dificulta la puesta en marcha de cualquier acontecimiento educativo, al no percibir los beneficiarios el sentido de los procesos educativos.

Además, las cárceles tienen una serie de efectos negativos en las personas, aspectos en los que coinciden diversos estudios (Valverde, 1991; Ríos y Cabrera, 2002; Ayuso, 2003), y que podemos sintetizar en los siguientes:

- Instauración de regímenes de vida, que desresponsabilizan y desocializan a las personas.
- Tensiones y conflictos relacionados con la subcultura jerárquica entre las personas internadas y la necesidad de adaptación a las normas.
- Secuelas físicas y psicológicas.
- Socialización en un contexto de 'naturalización' de la delincuencia y de la exclusión.

A pesar de estas circunstancias y de los efectos negativos del encierro, consideramos que es necesario intervenir educativamente en la vida de las prisiones, porque esta intervención contribuirá de manera decisiva al desarrollo de las personas internadas.

Es pertinente que la sociedad sepa lo que acontece en el interior de las cárceles y por qué sucede, lo que implica la necesidad de que las ciencias sociales, en general, se impliquen en la indagación sobre las bases mismas que rigen estas instituciones. El protagonismo de la pedagogía social en los nuevos escenarios de las políticas sociales y culturales de la sociedad del siglo xxi –que es cada vez mayor– debe servir también para que la pedagogía se adentre en una institución total que desde el punto de vista estructural, organizativo y funcional está más orientada a dominar a las personas que a educarlas.

Por eso, investigar sobre las cárceles desde la perspectiva de la pedagogía social crítica y transformadora debe suponer, entre otros hechos, cuestionar el aislamiento como castigo hegemónico, aproximar la cárcel a la sociedad para que se compartan procesos educativos desde espacios de normalidad, ofrecer alternativas al actual enfoque clínico-psicológico del tratamiento penitenciario mediante la investigación-acción, indagar en la construcción de procesos educativos centrados en el desarrollo de la ciudadanía activa y responsable, crear escenarios comunitarios para desarrollar modelos de resocialización, etc.

Veamos, pues, qué se ha realizado, hasta ahora, en este sentido.

Panorámica

Al revisar las investigaciones que se han desarrollado en las cárceles de nuestro país salta a la luz una primera realidad: la percepción de que existen muy pocas investigaciones sobre esta institución y menos aún investigaciones que centren su foco en la educación que tiene lugar en su interior.

Las escasas investigaciones que podemos encontrar suelen responder a perspectivas disciplinares como el derecho, la criminología, la historia, la medicina o la psicología. Creemos que ello es un fiel reflejo del aislamiento social que imponen los muros de estos centros. En este sentido, la comunidad científica, como parte de la sociedad, también permanece alejada de lo que pasa en las cárceles y, lo que puede ser más dramático aún, no se ocupa de formular alternativas a una institución que, después de más de dos siglos de existencia (Foucault señala 1840 como fecha oficial de la apertura de la Colonia de Mettray y, con ella, la «fecha en la que termina la formación del

sistema carcelario») (Foucault, 2000, p. 300), está claramente consolidada en la sociedad del siglo XXI y se ha expandido y generalizado como forma hegemónica de castigo.

Ante esta realidad, para analizar y sistematizar las investigaciones educativas llevadas a cabo en prisiones hemos tenido que asumir algunos criterios generales, a saber:

- Considerar lo educativo en su concepción más amplia.
- Ampliar el horizonte a trabajos teóricos y no solo empíricos.
- Considerar aquellas investigaciones que, situándose en un marco más amplio como el delito o la delincuencia en su desarrollo, utilizan variables culturales o socioeducativas.
- Añadir publicaciones que se sustentan en indagaciones sobre prácticas educativas realizadas en las cárceles.

Para sistematizar este proceso, hemos optado por establecer cuatro niveles de concreción. En primer lugar, recogemos investigaciones que se han realizado en instituciones o grupos de investigación; en el segundo nivel, tesis doctorales que relacionen educación y prisión; en tercer lugar, publicaciones periódicas que asuman este tema; por último, trabajos o publicaciones fundamentadas en análisis de prácticas educativas desarrolladas en el interior de las cárceles.

- En el apartado de *Investigaciones realizadas por instituciones o grupos de investigación,* destacamos, en primer lugar, las investigaciones del Instituto Vasco de Criminología que, desde su creación en 1976, conjuga la investigación en este campo con la docencia y mantiene varias líneas de investigación que, si bien se centran en enfoques penales, suelen considerar de forma transversal en su desarrollo, junto a los fenómenos criminógenos, los condicionantes culturales y sociales, lo cual les confiere un cierto sentido socioeducativo. Entre dichas líneas destacamos las siguientes:
  - La política criminal y las prácticas penales. Abordada desde la fundación IVAC-KREI, en ella se realizan investigaciones teórico-prácticas que relacionan el derecho penal y los derechos humanos.
  - Delincuencia juvenil y menores. En ella, entre otros aspectos, se analizan los sistemas de intervención y las vías de evitación de la intervención judicial.
  - Percepción de inseguridad, miedo al delito y prevención de la delincuencia. Centra sus focos de indagación en aspectos como las representaciones

sociales de la criminalidad o las relaciones entre la identidad comunitaria o la cohesión vecinal y la percepción de la inseguridad.

- Victimología y justicia restaurativa. Entre otros asuntos, estudia los mecanismos de mediación y conciliación.
- Nueva delincuencia. Esta línea respalda estudios sobre globalización de la delincuencia o sobre la emergencia de nuevas formas delictivas fundadas en nuevas formas de relaciones sociales.

Resaltamos también el trabajo de difusión que este instituto realiza con la publicación periódica del *Eguzkilore (Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología),* donde difunde las Jornadas Penitenciarias Vasco-Navarras o ponencias temáticas como las que recoge en el decimosegundo número extraordinario dedicado a *Interrogantes penitenciarias en el quincuagésimo aniversario de la Declaración Universal de Derechos Humanos.* Aquí aparecen artículos como el del profesor de la Universidad de Sevilla, Borja Mapelli, titulado «Contenido y límites de la privación de libertad»; el del magistrado Jiménez Pericás, «Por qué castigar y cómo castigar», que plantea reflexiones teóricas sobre la resocialización; o el del profesor Valverde Molina, «Retos penitenciarios al final del siglo XX», que plantea algunas alternativas a la prisión en las que el elemento educativo cobra una mayor dimensión para el condenado.

En este primer apartado, recogemos también el trabajo del Observatorio del Sis-tema Penal y Derechos Humanos (OSPDH) de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona (http://www.ub.edu/ospdh/?q=es), que desde 2001 a 2007, funcionó como grupo de investigación y centró sus trabajos en analizar el sistema penal desde la vertiente feminista, la intervención penitenciaria con personas extranjeras, los ámbitos vinculados con la cultura política y valores democráticos, la mediación y la conciliación en conflictos penales, la aplicación de los derechos humanos en los sistemas penales europeos y las intervenciones penales y penitenciarias con jóvenes y menores. Destacamos su investigación sobre mediación realizada entre 2007 y 2009 en instituciones catalanas, en las que también incluyen las prisiones de esta comunidad, con lo que contribuyen a extender e implantar estas metodologías de resolución de conflictos en algunas cárceles de nuestro país.

Entre los grupos de investigación destacamos el trabajo de la Facultad de Derecho de la Universidad de Comillas, en su proyecto titulado *El proceso de reforma del sistema de responsabilidad criminal: Análisis de los fundamentos dogmático-penales y de su eficiencia en la aplicación,* financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia dentro del Plan Nacional de I + D + i. En él se retomaron los trabajos de los profesores

Pedro Cabrera y Julián Ríos, que en 1998 iniciaron una amplia investigación sobre la vida de los presos en cárceles de nuestro país que culminó con el informe titulado *Mil voces presas.* Más recientemente esta investigación ha sido ampliada y revisada, y en 2010 ha generado el libro *Andar 1 km en línea recta. La cárcel del siglo xxi que vive el preso* (Gallego, 2010).

- En el apartado de tesis doctorales recogemos:
  - *Factores psicosociales para la intervención en la cárcel como sistema de control social,* presentada en 1995 en la Universidad de Oviedo por Paino Quesada, que aunque se centra en analizar la conducta delictiva en su parte empírica, también estudia desde la perspectiva del interaccionismo aquellas variables relevantes en el proceso de socialización y maduración de los sujetos que llevan a conductas delictivas, a la vez que hace una propuesta de diseño de programas de intervención.
  - *Actitudes del personal de prisiones hacia su trabajo y hacia los reclusos,* presentada en 1998 en la Universidad de Deusto por Antón Crespo. La tesis, que empíricamente también parte de una perspectiva psicológica desarrollada con funcionarios de cárceles del País Vasco y Cataluña, pone de relieve cómo factores organizativos, sociodemográficos, de percepción del trabajo o de integración social inciden en las actitudes de los profesionales penitenciarios a la hora de realizar su trabajo.
  - *La intervención socicoeducativa en el tratamiento penitenciario,* presentada en 1999 en la Universidad de Murcia por Ayuso Vivancos. En ella, después de analizar el enfoque de tratamiento penitenciario, el autor expone cuáles son los problemas comunes a la intervención socioeducativa en los centros penitenciarios españoles.
  - *Cárceles abiertas,* presentada en 2004 en la Universidad Autónoma de Barcelona, por López Ferrer. En ella, desde posiciones de política y derecho público, se analizan las posibilidades del sistema semiabierto para alcanzar el ideal resocializador.
  - *Actitudes de los internados en prisión, menores de veintiún años, ante la función reeducadora del medio penitenciario en el ámbito andaluz,* presentada en 2006 en la Universidad de Málaga por Martín Solbes. Esta tesis analiza cuatro ámbitos de variables socioeducativas con incidencia en los jóvenes encarcelados en cuatro cárceles andaluzas. Obtiene un cúmulo de datos que perfilan el bajo nivel académico, el abandono escolar

prematuro, el alto porcentaje de consumidores de drogas y la escasa o nula cualificación profesional de esta población.

- *Cárcel: poder, conflicto y ciudadanía. La micropolítica de la función reeducadora,* presentada en 2010 en la Universidad de Málaga por Valderrama (2010). La investigación que sostiene esta tesis se ha desarrollado desde la metodología cualitativa-etnográfica, mediante un estudio de caso único, realizado en una cárcel española. Su foco de investigación ha sido conocer y analizar las percepciones, significados, juicios, valores y emociones que la práctica penitenciaria, en torno a la función reeducadora, genera en presos y profesionales.

En el apartado sobre publicaciones regulares, destacamos la revista *Estudios Penitenciarios,* editada por el Ministerio del Interior. Aunque comenzó a publicarse en 1961, es de su segunda época –que se inicia en 1990– de la parte de que nos queremos hacer eco. La revista no tiene una periodicidad concreta y en los diez números publicados hasta la fecha recoge artículos, investigaciones y experiencias que marcan con claridad las líneas prioritarias de la institución. Entre ellas se encuentran el derecho penal y penitenciario, la seguridad y régimen de los establecimientos y los programas de tratamiento psicológico. Nuevamente, los temas educativos quedan lejos de ser prioridades en las prisiones y solo hemos encontrado dos artículos que traten este tema, así como cuatro que lo hacen de forma transversal. Entre los artículos publicados, señalamos los siguientes por su interés:

- En el n.º 243 (1990): *El ambiente social y educativo de los centros penitenciarios,* de Polanco González, que recoge un programa de orientación para el alumnado del curso de acceso a la UNED.
- En el n.º 244 (1991): *Efectos del entrenamiento en habilidades sociales en el estilo personal de atribución y en la conducta relacional,* de Bayón Guareño y Compadre Díez, en el que se recogen los resultados de una investigación realizada con presos jóvenes en la prisión de Alcalá II.
- En el n.º 249 (2002): *Mujer: delito y prisión, un enfoque diferente sobre la delincuencia femenina,* de Yagüe Olmos, que plantea si es igualitario el régimen y el tratamiento que reciben en prisión hombres y mujeres.
- En el n.º 250 (2004): *Programa de salidas a institutos de Granada y provincia,* de Álvarez Borja.
- En el n.º 251 (2005): *El absentismo en las aulas de los centros penitenciarios,* de Sánchez Hernández, donde se expone una investigación educativa

de carácter cualitativo sobre la escolarización básica de analfabetos en la prisión de Mallorca.

- En el n.º 254 (2008): *Diálogos reparadores en el ámbito penitenciario,* de Guerrero Guecho y Muñoz Hernán, que presenta una experiencia de diálogo múltiple mediante la técnica World Café dentro del programa de motivación multidisciplinar y del programa de justicia restaurativa realizado en la prisión de Nanclares de Oca. Este programa planteaba la mejora de los canales de comunicación y del ambiente en prisión, al reunir en un mismo lugar y momento a víctimas y victimarios.

En el último apartado, recogemos artículos que, desde experiencias dentro de las cárceles, afrontan aspectos educativos:

- *Las bibliotecas de prisión en España: una propuesta de mejora de la gestión y el aprovechamiento de los recursos,* de Pérez Pulido y Sulé Duesa (Boletín de la ANABAD, 2004, 54 (1-2), 239-258), donde se hace un análisis comparativo de modelos de gestión entre las bibliotecas de prisiones de Cataluña y las del resto del Estado.
- *Deporte y reeducación de conductas antisociales en prisión: principales experiencias,* de Castillo Algarra (http://www.cafyd.com/HistDeporte/htm/pdf/3-3.pdf), donde se hace un recorrido histórico del papel del deporte en la reeducación, destacando el auge en los años ochenta del fomento del deporte en las prisiones. En la parte final recoge las dos investigaciones más relevantes en este campo que se han realizado en prisiones españolas.
- *Prisión y derecho a la educación,* de Rodríguez Núñez (*Anuario de la Escuela de Práctica Jurídica,* mayo de 2006), donde el autor reseña y analiza las bases jurídicas que sostienen este derecho y el plan de estudios a distancia de la UNED para centros penitenciarios.
- *La educación a distancia en prisiones. Estudio de los alumnos de la UNED internos en centros penitenciarios,* de Viedma Rojas (http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol6-2/eadenprision.pdf), que recoge los resultados de una investigación realizada por el Instituto Universitario de Educación a Distancia durante el año 2003 sobre el programa de estudios de esta universidad en centros penitenciarios.
- *Mujeres extranjeras en prisiones españolas. El caso andaluz,* de Castillo Algarra y Ruiz García (*Revista Internacional de Sociología* –RIS–, 68, 2 (mayo-agosto), 473-498, 2010), que recoge un análisis del perfil delictivo

y la vida en prisión de mujeres extranjeras en tres cárceles de Andalucía. Entre sus propuestas se incluye la necesidad de que la institución amplíe la oferta formativa y educativa para estas presas.

- *Un reto educativo en el siglo xxi: la educación de delincuentes dentro del ámbito penitenciario. Una perspectiva de género,* de Castillo Algarra y Ruiz García (*xxi Revista de Educación,* Universidad de Huelva, 2009), donde se recoge un análisis de la realidad educativa en las prisiones españolas desde la perspectiva de género.
- *La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites,* de Gil Cantero (*Revista Española de Pedagogía,* 245, enero-abril, 2010), con sugerentes reflexiones sobre estos temas.
- Diversos trabajos del profesor de la Universidad de Valencia, Vicente Garrido Genovés, impulsor de la pedagogía correccional en nuestro país, con importantes investigaciones y publicaciones fundamentalmente con jóvenes delincuentes. Destacamos sus libros *Técnicas de tratamiento para delincuentes* (1993), *Educación social para delincuentes* (1997) y *Manual de intervención educativa en readaptación social,* vols. 1 y 2 (2005).
- Por último, queremos señalar la celebración en la Universidad de Granada, de dos congresos coordinados por la profesora Fanny Añaños y sus colaboradores, denominados Educación Social en el Ámbito Penitenciario: Mujeres, Infancia y Familia (2008) y Educación, Salud y Drogodependencias: Enfoques, Programas y Experiencias en Ámbitos de Exclusión (2010).

Conclusiones y propuestas

Una vez expuesta esta panorámica, vamos a desgranar algunas de las reflexiones y propuestas que queremos hacer en consonancia con lo desarrollado. Para ello, consideramos que hay que partir de una orientación de la tarea pedagógica social en los centros penitenciarios desde tres frentes:

- La formación de una conciencia crítica, que permita a cada persona analizar su realidad y la de su entorno, buscando despertar las potencialidades dormidas e iniciar los resortes necesarios en busca del cambio.

- La intervención para sanar afectos heridos, recuperar autoestimas y restituir a cada persona su dignidad, acompañando procesos de participación y reconocimiento social.
- La orientación de nuestra tarea hacia una nueva ética de la responsabilización. Es necesaria una metodología educativa que pase de la culpabilización a la responsabilización y que trabaje con cada persona, que esta se haga responsable de sus hechos y experiencias para poder vivir más conscientemente.

El papel de la investigación educativa de calidad para el desarrollo de estas áreas se torna fundamental. Además, este planteamiento exige una serie de líneas de trabajo que podrían ser, entre otras:

- Establecer relaciones educativas de acompañamiento con las personas presas.

  Las personas en situación carcelaria necesitan construir por sí mismas itinerarios de incorporación social que culminen de la forma más positiva posible. Para ello es importante que exista la posibilidad de establecer vínculos educativos que faciliten este itinerario y que el profesional que acompaña elabore un plan de trabajo con contenidos destinados al desarrollo personal de cada individuo y la mejora de sus relaciones con los demás. Entendemos que esta tarea es absolutamente fundamental en todo este trabajo educativo, ya que busca convertirnos en personas de referencia para aquellos a los que queremos acompañar: se trata de convertir la acción educativa en un diálogo entre personas, tal y como Freire (1969) lo definía: «El diálogo es una relación de A más B. Nace de una matriz crítica y genera crítica. Se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza» (p. 20). Esto significa un esfuerzo personal y profesional, por parte de quien trabaja, para convertirse en presencia humana y pedagógica. Esta presencia se entiende como una destreza y una acción educativa en sí misma, que requiere capacidad de establecer contacto de forma empática, de convertir los vínculos y las relaciones en auténticos motores del trabajo. No se trata de ejercer de vigilantes para impedir las equivocaciones ni de tener respuestas para todo. Creemos que esta tarea significa compartir la realidad de cada uno y realizar un encuentro interpersonal de mutuo enriquecimiento.

- Potenciar el trabajo en grupo.

Consideramos que todo trabajo educativo tiene que llevarse a cabo tanto con individuos como con grupos. Es decir, no debe limitarse al plano individual, sino que debe existir una acción paralela con grupos de personas que posibilite el encuentro de distintas realidades y situaciones. Consideramos que el trabajo en grupo es una herramienta muy importante en todo plan educativo, ya que puede facilitar el establecimiento de nuevos vínculos y el tratamiento de problemas y circunstancias que afectan a todos, y puede potenciar un concepto clave en toda acción educativa, el de participación. Al fin y al cabo, como nos indica Zubero (2006):

> La participación efectiva es la condición de posibilidad de la organización de una comunidad democrática. Su fundamento último está en el hecho de que las personas estamos igualmente cualificadas para, sin tutelas innecesarias, tomar decisiones sobre la organización de su propia vida común (p. 1).

En este sentido, también hacemos referencia al trabajo cooperativo o en red entre profesionales, ya que entendemos que es completamente necesario promover el trabajo en común para mejorar la práctica educativa. Y esto ha de hacerse a partir de una serie de premisas importantes (Pérez Serrano y Pérez de Guzmán, 2006) como pueden ser, entre otras:

- Corresponsabilidad. Todos los miembros del equipo de trabajo han de ser responsables no solo de su tarea individual, sino de las conductas del grupo en el que trabaja.
- Cooperación. Colaboración de cada uno de los miembros del grupo de trabajo para conseguir el bien común a través del esfuerzo conjunto.
- Coordinación. Esfuerzo por conseguir el máximo de unidad posible ante la tarea que pretendemos realizar.

- Evaluación.

Entendemos la evaluación como una parte fundamental de todo lo expuesto hasta ahora, tanto como para afirmar que es un aspecto que puede garantizar nuestro buen hacer (Castillo y Cabrerizo, 2003). Partimos de la idea de que, al

evaluar estos ámbitos, estamos buscando la mejora de los procesos educativos que se llevan a cabo. Para ello, pretendemos conocer el máximo de información posible como medio para mejorar y crecer en todos aquellos aspectos de nuestra tarea en que sea posible.

Ya que pretendemos trabajar a partir de procesos personales y grupales, nuestra evaluación deberá hacer el esfuerzo por conocer cómo y en qué sentido evolucionan esos procesos; en qué medida está siendo pedagógica y educativa nuestra vinculación con las personas que acompañamos; si las estrategias de nuestros planes de trabajo nos están ayudando; si estamos consiguiendo el impacto que esperábamos o, en su defecto, qué impacto estamos produciendo con nuestra acción. Para ello, necesitaremos una evaluación lo más amplia y participativa posible, en la que todos los implicados en este proceso puedan aportar sus valoraciones.

Asimismo, pensamos que son necesarios nuevos planteamientos sobre las estructuras arquitectónicas de nuestros centros penitenciarios, ya que estas están pensadas para el control social de las personas presas. Esto tiene como consecuencia que cualquier intervención educativa se sienta constreñida por la propia esencia de la prisión, a saber: el control y la seguridad. Consideramos necesaria la existencia de más espacios de encuentro, de intercambio de ideas que potencien el diálogo y el conocimiento de las demás personas, porque creemos que esto repercutirá positivamente en el clima social y en el desarrollo de las personas.

Finalmente, respecto al panorama investigador en las instituciones penitenciarias, consideramos que es necesario, por un lado, incrementar las investigaciones educativas en estos contextos –dada su escasez, como hemos visto– y, por otro, fomentar y subrayar ese carácter educativo, ya que, para la mayoría de las personas relacionadas con este ámbito, la educación es, si acaso, algo transversal, y lo que priman son las cuestiones vinculadas al derecho, las políticas punitivas, la sociología o la psicología.

En cualquier caso, creemos que los centros penitenciarios ofrecen una oportunidad única para la investigación y el trabajo socioeducativo, por lo que a continuación proponemos, de acuerdo con Pérez (2003), algunas líneas generales de actuación y ciertas cuestiones metodológicas que cualquier intervención en estos centros debería tener en cuenta:

- Analizar la realidad teniendo presente que las personas con las que vamos a trabajar son parte de un colectivo en un entorno social concreto. Se trata de

conocer las situaciones sociales que han podido influir en la toma de decisiones y que, de algún modo, se han configurado como factores de exclusión social; asimismo, es necesario conocer qué otras entidades o personas tienen acceso a esta realidad y en qué están trabajando, para así evitar duplicidad de esfuerzos.

- Es necesario que sean las propias personas presas las que orienten nuestras actuaciones, a través de sus focos de interés. Parece indispensable que sean esas voces las que se escuchen.
- Además de acercarnos a las personas presas, es necesario intervenir en su entorno familiar, con sus amigos, en el barrio. A fin de cuentas, toda persona es, en gran medida, lo que ha vivido.
- Se deben mantener relaciones adecuadas con la institución penitenciaria, ya que, sin esta, será imposible intervenir.
- Es importante abandonar el modelo clínico, asistencial y terapéutico que a menudo tienen las intervenciones e investigaciones que se realizan en los centros penitenciarios para dar paso a un modelo pedagógico de justicia social. De acuerdo con este, los procesos educativos y políticos se tornarán básicos y los conflictos se visualizarán como parte de un devenir humano y no se ocultarán para tratar de mostrar una falsa paz social.
- Es necesario trabajar en red para hacer partícipes a las personas implicadas en el proceso, ya que ellos son los protagonistas de los proyectos y de las investigaciones.
- Es necesario realizar evaluaciones; aunque consideramos que estas no deben ser un fin en sí mismas, sino que deben estar orientadas a los procesos más que a los resultados, ya que la participación en los primeros a través de análisis cualitativos encierra en sí misma una riqueza sin igual.

En definitiva, creemos que hay mucho por hacer en el ámbito de la investigación educativa y social en los centros penitenciarios y que hay un largo camino por recorrer, desde una perspectiva crítica y abierta al diálogo, para comprender y mejorar estos centros y la atención que se recibe en ellos y dignificar su propio sentido social.

Revista de Educación, 360. Enero-abril 2013, pp. 16-35
Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

Referencias bibliográficas

Álvarez, N. (2004). Programa de salidas a institutos de Granada y provincia. *Revista de Estudios Penitenciarios,* 250.

Antón Crespo, P. (1998). *Actitudes del personal de prisiones hacia su trabajo y hacia los reclusos.* (Tesis doctoral). Universidad de Deusto.

Ayuso, A. (2003). *Visión crítica de la reeducación penitenciaria.* Valencia: Nau Llibres.

— (1999). *La intervención socioeducativa en el tratamiento penitenciario.* (Tesis doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.

Bayón, F. y Compadre, A. (1991). Efectos del entrenamiento en habilidades sociales en el estilo personal de atribución y en la conducta relacional. *Revista de Estudios Penitenciarios,* 244.

Cabrera, P. J. y Ríos, J. C. (1998). *Mil voces presas.* Madrid: Universidad de Comillas.

Castillo, J. (s.f.). Deporte y reeducación de conductas antisociales en prisión: principales experiencias. Recuperado de http:/www.cafyd.com/HistDeporte/htm/pdf/3-3.pdf

Castillo, J. y Ruiz, M. (2010). Mujeres extranjeras en prisiones españolas. El caso andaluz. *Revista Internacional de Sociología,* 68 (2).

— (2009). Un reto educativo en el siglo xxi: la educación de delincuentes dentro del ámbito penitenciario. Una perspectiva de género. *xxi Revista de Educación.* Huelva: Universidad de Huelva.

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación de programas de intervención socioeducativa: agentes y ámbitos.* Madrid: Pearson Educación.

Esteve, J. M. (2010). *Educar, un compromiso con la memoria.* Madrid: Octaedro.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de libertad.* Montevideo: Tierra Nueva.

— (1998). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* México: Siglo xxi.

Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Madrid: Siglo xxi.

Gallego, M. (2010). *Andar 1 km en línea recta: La cárcel del siglo xxi que vive el preso.* Madrid: Universidad de Comillas.

Garrido, V. (1993). *Técnicas de tratamiento para delincuentes.* Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

— (1997). *Educación social para delincuentes.* Valencia: Tirant lo Blanch.

— (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol. 1. Fundamentos de la intervención.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

— (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol. 2. Los programas de pensamiento prosocial.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Gil, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites. *Revista Española de Pedagogía,* 245.

Guerrero, J. M. y Muñoz, Y. (2008). Diálogos reparadores en el ámbito penitenciario. *Revista de Estudios Penitenciarios,* 254.

Jiménez, A. (1998). ¿Por qué castigar y cómo castigar? *Eguzkilore, Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología.* San Sebastián: UPV.

López, M. (2004). *Cárceles abiertas.* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Mapelli, B. (1998). Contenidos y límites de la privación de libertad. *Eguzkilore, Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología.* San Sebastián: UPV.

Martín, V. M. (2006). *Actitudes de los internados en prisión, menores de veintiún años, ante la función reeducadora del medio penitenciario en el ámbito andaluz.* Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Paíno, S. (1995). *Factores psicosociales para la intervención en la cárcel como sistema de control social.* (Tesis doctoral). Universidad de Oviedo, Oviedo.

Pérez, G. (2003). *Pedagogía social-educación social: construcción científica e intervención práctica.* Madrid: Narcea.

— y Pérez de Guzmán, M. V. (2006). *Qué es la animación sociocultural. Epistemología y valores.* Madrid: Narcea.

Pérez, M. y Sulé, A. (2004). Las bibliotecas de prisión en España: una propuesta de mejora de la gestión y el aprovechamiento de los recursos. *ANABAD,* 54 (1-2).

Polanco, L. (1990). El ambiente social y educativo en los centros penitenciarios. *Revista de Estudios Penitenciarios,* 243.

Ríos, J. C. y Cabrera, P. J. (2002). *Mirando el abismo: el régimen cerrado.* Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.

Rodríguez, A. (2006). Prisión y derecho a la educación. *Anuario de la Escuela de Práctica Jurídica.*

Sánchez, D. (2005). El absentismo en las aulas de los centros penitenciarios. *Revista de Estudios Penitenciarios,* 251.

Valderrama, P. (2010). *Cárcel, poder, conflicto y ciudadanía. La micropolítica de la función reeducadora.* Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Valverde, J. (1991). *La cárcel y sus consecuencias. La intervención sobre la conducta desadaptada.* Madrid: Popular.

— (1998). Retos penitenciarios al final del siglo xx. *Eguzkilore, Cuaderno del Instituto Vasco de Criminología.* San Sebastián: upv.

Viedma, A. (2003). La educación a distancia en prisiones. Estudio de los alumnos de la uned internos en centros penitenciarios. Recuperado de http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/vol6-2/eadenprision.pdf

Yagüe, C. (2002). Mujer: delito y prisión, un enfoque diferente sobre la delincuencia femenina. *Revista de Estudios Penitenciarios,* 249.

Zubero, I. (2006). *El derecho a la participación.* Primer Foro Internacional de Experiencias en Participación: OKUPando Ciudadanía, Sevilla.

Dirección de contacto: José Manuel de Oña Cots. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. C/ Castilla, n.º 1, 1.º B; 29007 Málaga, España. E-mail: josecots@uma.es

Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias

Educating in Prisons: New Challenges for Social Education in Penitentiary Institutions

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-219

José Antonio Caride Gómez
Rita Gradaílle Pernas
Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Santiago de Compostela, España.

Resumen

Las cárceles son un exponente visible de los fracasos de la libertad y, en cierto modo, de la educación. Paradójicamente, también son una forma de resolverlos. Partiendo de esta premisa, el texto que presentamos pone énfasis en el valor de la pedagogía social y de la educación social como vías alternativas a las prácticas educativas convencionales, que con frecuencia son poco o nada congruentes con las circunstancias en las que inscriben cotidianamente su vida los reclusos, durante y después del cumplimiento de sus condenas. De ahí que insistamos en la necesidad de buscar respuestas educativas integrales, metodológicamente plurales y abiertas a un quehacer pedagógico de amplias miras. De un lado, hay que comprometer éticamente a las instituciones penitenciarias en la tarea de 'rehabilitar' a los presos en sus derechos y deberes cívicos. De otro, es necesario considerar que, aun tratándose de un entorno adverso y controvertido para la educación, las cárceles están obligadas a promover el pleno desarrollo de la personalidad de quienes las habitan y contribuir activamente a su autonomía e inclusión social.

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

Finalmente, debemos reconocer que el sistema penitenciario ha de ampliar sus horizontes a otros entornos y realidades, como una 'comunidad educativa' que ni puede ni debe aislarse de la sociedad, inhibiéndose en su misión socialmente educadora. En este escenario se enmarcan las actuaciones que el sistema penitenciario español ha venido promoviendo en los últimos años, agrupadas en cinco grandes áreas de actuación, a saber: programas de intervención, enseñanza reglada y formación, trabajo e inserción laboral, ocio y cultura, y programas deportivos. En todos estos programas cabe acentuar las señas de identidad pedagógico-sociales que los caracterizan, ya sea en sus principios y valores, ya sea en sus finalidades y objetivos, ya sea en las metodologías, los destinatarios o los agentes implicados.

Palabras clave: pedagogía social, educación social, sistema penitenciario, programas de reinserción social, derechos cívicos.

Abstract

Prisons are visible tokens of the failures of freedom and in a way the failures of education. Paradoxically, they are also a way of addressing those failures. This is the premise of this article, which emphasizes the value of social pedagogy and social education as alternatives to conventional educational practices. Conventional ways often jar with the circumstances in which members of the prison population live their lives while serving their sentences and afterwards. That is why we insist on the need to look for comprehensive educational responses that are methodologically plural and open to forward-looking pedagogical practices. First, penitentiary institutions must become ethically engaged in 'rehabilitating' prisoners for their civic rights and duties. Second, while prisons are an adverse, controversial environment for education, prisons have the obligation to foster full personal development for inmates and actively help inmates become autonomous and integrated into society. Lastly, the penitentiary system should expand its horizons to other environments and realities. It is a 'learning community' that cannot and should not be cut off from society. This must be recognized. Prisons have a job to do in social education. This is the setting in which the initiatives that the Spanish penitentiary system has promoted over the past few years have taken place. The initiatives are grouped into five major areas of action: action programmes, formal education and training, employment and job placement, leisure and culture, and sport. All these programmes have their own hallmarks of socio-pedagogical identity, in terms of principles and values, aims and objectives, methodologies, the target population and the partners involved.

Key words: social pedagogy, social education, penitentiary system, social rehabilitation programmes, civic rights.

A modo de introducción: la educación en las cárceles como misión paradójica

Las cárceles son escenarios hostiles para la educación, como lo es cualquier lugar destinado a encerrar y asegurar a personas que estén sometidas a algún tipo de castigo. Pero aún resulta más hostil cuando, al imponer su reclusión, se hace a estas instituciones partícipes de una misión paradójica: habilitar nuevas oportunidades para quienes han de procurarse un futuro alternativo, distinto a lo que está siendo su presente en una situación de encierro. Esta contradicción, según Gil Cantero (2010), «obliga al saber pedagógico a matizar mejor las posibilidades educativas de los sujetos y de las instituciones penitenciarias» (p. 49). Igualmente, también le exige clarificar los límites de sus propósitos (re)educativos y (re)socializadores, como una 'institución total' (la cárcel), que regula y administra la vida de quienes, por diversos motivos, han sido apartados –física y temporalmente– de la sociedad.

Aludimos, en todo caso, a las circunstancias que en España afectan a 70.392 personas, según los datos facilitados por la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias en enero de 2012, de las que el 92,39% son hombres y el 7,61% mujeres. Este dato revela –entre otras cosas– un notable incremento de la población reclusa, superior al 80% en la última década. Se trata de personas cuyos perfiles sociobiográficos informan de las adversidades en las que inscriben sus vidas: lo más destacable es que un 34,2% no posee la nacionalidad española; más de un 55% tiene entre 26 y 40 años; cuatro de cada cinco están condenadas a penas de prisión; y la mayoría de los delitos cometidos se asocian a robos y prácticas contra la salud pública.

Ninguna de estas circunstancias es indiferente a las oportunidades educativas y sociales que han tenido los reclusos a lo largo de su vida, como tampoco lo son las opciones que pueda depararles el futuro, dentro y fuera de la cárcel. Por ello, conocer el perfil sociobiográfico de estas personas, además de contribuir a diagnosticar los problemas que las afectan individual y colectivamente, también podrá ayudar a diseñar las estrategias más adecuadas para su rehabilitación, teniendo en cuenta sus características personales y la situación penal que afrontan.

Se trata, sin duda, de una tarea compleja y desafiante, en la que convergen tomas de postura ideológicas, políticas, institucionales, jurídicas, éticas, metodológicas y procedimentales controvertidas. De algún modo, desde estas perspectivas se mira a la educación esperando sus respuestas, a pesar de que la «tendencia a 'terapeutizar', 'medicalizar' o 'psiquiatrizar' la acción delictiva, excluye la intervención educativa-

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

mente especializada porque se deja de considerar la voluntad de cambio de vida del sujeto y la relevancia de la relación educativa que ha de impulsar ese cambio» (Gil Cantero, 2010, p. 55). Las instituciones penitenciarias –añade este autor– «no llegan a concebirse como posibles espacios reeducativos porque, en realidad, cualquier propuesta de actividad tiende a considerarse en un orden de importancia secundario frente a la misma reclusión» (Gil Cantero, 2010).

La insistencia en 'escolarizar' a la población reclusa, que ha definido durante décadas los programas reeducativos en las cárceles, contribuyó a incrementar la confusión acerca del sentido y alcance que ha de tener la acción pedagógica en las prisiones. Tanto es así que aun cuando la labor principal pueda consistir en 'estudiar' (es decir, cursar enseñanzas regladas básicas y universitarias, de Formación Profesional, ocupacional o similares), la sensación de fracaso que se deriva de los escasos logros alcanzados todavía ha acentuado más la brecha académica y social que separa a los presos del resto de los estudiantes. Por lo tanto, es necesario modificar sus condiciones de estudio si de verdad se pretende que los reclusos ejerzan sus derechos a la educación y la cultura en las instituciones penitenciarias (Pérez Serrano, 2001).

Al respecto, no puede obviarse que la frustración generada por algunos programas formativos 'compensatorios' ha debilitado sustancialmente el quehacer educativo en las prisiones, ha dificultado la posibilidad de situar a los reclusos en trayectos pedagógicos y sociales alternativos a los que ya recorrieron en su infancia y adolescencia y, en muchos casos, ha terminado por certificar su 'fracaso escolar'. De ahí que educar en las cárceles requiera no confundir educación con escolarización, partiendo de la base de que aquella es bastante más que esta, de modo que, aun cuando se pueda aludir a una educación o conjunto de aprendizajes que duran toda la vida, no hay una «escolarización que abarque todo ese tiempo» (Carr, 2003, p. 32). Tampoco son homologables sus «ambientes», aunque haya razones para que determinadas concepciones del aula o de los «internados» los equiparen en sus rutinarias obsesiones por la vigilancia y el castigo (Foucault, 1977). Por otra parte, aunque los documentos oficiales insistan en denominar 'no formal' a la educación *de* y *en* las cárceles, hacer uso de esta expresión no se sostiene: de un lado, porque todas las educaciones son formales, en mayor o menor grado; de otro, porque pocas 'educaciones' están tan sometidas a los rigores del espacio y del tiempo, del control y de la disciplina, como las que se ensayan en las instituciones penitenciarias. Las formalidades de la prisión, en aspectos decisivos para su cotidianeidad, como las normas de régimen interno, la organización y disposición de los recursos, los horarios, las estructuras arquitectónicas, la clasificación de los reclusos, la tipificación

de los programas… articulan un todo 'educativo' que no puede ser interpretado al margen de las enseñanzas y aprendizajes que, explícita o implícitamente, permean la vida en las cárceles.

Un cambio de rumbo en el sistema penitenciario, más allá de la política y de sus opciones normativas

En el imaginario social, las prisiones suelen percibirse como instituciones aisladas del entramado social; a tal distanciamiento se le suele atribuir un carácter preventivo: aleja a los reclusos de la vida delictiva, en la confianza de que con su encierro ni se perturbe a la sociedad ni se comprometan sus futuras posibilidades de reinserción social.

Desde hace años, los escasos resultados que se asocian a determinadas políticas penitenciarias inciden en la necesidad de reescribir esta concepción, ya que el objetivo no ha de ser tanto distanciar a los reclusos de las situaciones conflictivas como educarlos en ellas, vinculando lo cognitivo y lo social, la inteligencia a las emociones, las responsabilidades cívicas a un cambio de actitudes y comportamientos, de modo que todo el entorno carcelario favorezca la educación de los reclusos, en el sentido más amplio del término. El tránsito de las prácticas educadoras 'conservadoras' (instituidas) a las consideradas 'progresistas' (instituyentes) se inscribe en este cambio de tendencia.

Las pedagogías conservadoras centran su atención en los enfoques correctivos que pautan las ordenanzas y la legislación penitenciaria instituida y se caracterizan –según Gutiérrez, Viedma y Callejo (2010)– por «situar la redención del preso por encima de la rehabilitación» (p. 461). Sus programas educativos, basados en la eficacia y la rentabilidad, tienen una función eminentemente administrativa, que no difiere mucho de los que se realizan en otros contextos, son suficientes para satisfacer las expectativas de los presos en el centro penitenciario, dejando a la 'libre' voluntad de los sujetos la ampliación de la educación que se les oferta. La pedagogía social desaparece, puesto que se borra la educación como tal, aun cuando se sigue haciendo uso de esta palabra, la educación se limita a operar como una modalidad más del control penitenciario (Núñez, 2010). Cuando este termina, las responsabilidades educativas de las cárceles también se acaban; no se tiene en cuenta que muchas personas regresan a las cárceles como 'reincidentes'.

Las pedagogías 'progresistas' o instituyentes proyectan sus actuaciones en los modelos de integración y reinserción. En ellos se entiende la educación como una oportunidad para el desarrollo integral de todas las personas y del todo de cada persona, se busca facilitar la rehabilitación social de los presos, sin eludir las desventajas sociales que presentan (formativas, laborales, afectivas, relacionales, económicas, culturales…). Para lograrlo escenifican situaciones –reales o simuladas– cotidianas procurando adaptar los programas educativos a las expectativas de los internos. La pedagogía-educación social adquiere con esta nueva lectura un protagonismo clave, como «una práctica de y hacia la libertad, aun en aquellos contextos que, como las cárceles, no solo parecen negarla sino incluso combatirla o temerla» (Caride, 2010, p. 61). Una educación social, según Violeta Núñez (2010), que está llamada a «articular el orden de lo particular de cada sujeto con el orden de lo social, aquello que es patrimonio común» (p. 69). De este modo, las nuevas formas de entender la misión pedagógica y social de los centros penitenciarios –concebidos como centros comunitarios de tratamiento– le otorgan a la educación un carácter preventivo y no solo terapéutico, más emancipador que represivo, con soluciones colectivas, en las que, sin contravenir la necesidad de intervenciones personalizadas, se ofrezcan respuestas globales e integrales para cada recluso, atendiendo a las circunstancias que rodean su vida.

El sistema penitenciario español lleva años tratando de articular ambas líneas de actuación, acomodando sus propuestas a personas cuyo itinerario vital se ha ido cargando de carencias o déficits educativos, laborales, culturales, emocionales, etc., de los que no pueden desprenderse por sus propios medios. Los programas ofertados tienen como principal objetivo normalizar la convivencia de los presos, aliviando las tensiones que provoca el sistema carcelario, al tiempo que se procura atenuar las consecuencias negativas que el paso por la cárcel puede dejar en sus vidas. Convertir a los reclusos en ciudadanos activos, participativos y comprometidos con iniciativas que favorezcan su reeducación y su reinserción social sitúa en un primer plano qué es lo que debe enseñarse en las prisiones y cómo debe enseñarse, para evitar que los reclusos tengan más problemas a la salida de la prisión que antes de haber entrado en ella (Sutton, 1995; Ayuso, 2003). Al fin y al cabo, aunque no lo pretenda, la cárcel siempre educa, bien o mal. La denuncia reiterada de las prisiones como 'escuelas de delincuencia', o la escasa confianza que se suele tener en ellas como lugares idóneos para la educación, la resocialización o la inclusión social (Sáez, 2010), abonan esta tesis.

La resolución aprobada en el 5.º Congreso Mundial de la Educación, celebrado en Berlín en julio de 2006, sobre la educación en los establecimientos penitenciarios, afirmaba que el acceso a la educación en las cárceles…

> … debería incluir temas en el aula, educación básica y general para adultos, una educación profesional acreditada que sea sensible a las tendencias del mercado laboral, educación a distancia, actividades creativas y culturales, educación física y deportes, educación social y programas de reinserción antes y después de la puesta en libertad.

En síntesis, se trata de una educación de amplias miras, que ni por quién la protagoniza ni por el medio en el que se contextualiza puede renunciar a convertirse en una práctica pedagógica y socialmente inclusiva, decididamente transformadora: un soporte fundamental del que las instituciones penitenciarias deben hacer uso con quienes lo necesitan para habilitarse o rehabilitarse en su condición ciudadana.

Vivir en el marco de la ley, creando en los presos una actitud de respeto hacia sí mismos, de responsabilidad individual y social hacia los demás y evitando el delito es algo que está presente en la filosofía resocializadora de la Constitución Española de 1978, así como en las leyes penitenciarias –LOGP 1/1979, de 26 de septiembre y LOGP 6/2003, de 30 de junio– que la desarrollaron, pues contemplan que los presos participen en la planificación y ejecución de su tratamiento y dan cabida a sus intereses personales en la medida en que sea compatibles con las finalidades de dicho tratamiento (Rivera, 1996).

Con todo, no basta con voluntad política para emprender los cambios que se requieren en las prisiones. Es preciso «explorar la capacidad transformadora de la educación» (Rangel, 2008, p. 182). Por lo tanto, más allá de reconocer que la educación es un derecho de las personas encarceladas, hay que afrontar las desigualdades simbólicas y materiales de su situación, poniendo de relieve qué la ha motivado y cómo se puede salir de ella con dignidad. Este derecho a la educación es la puerta de acceso al conocimiento de otros derechos y de cómo ejercerlos, incluso para defenderse *en* y *de* la cárcel. En este contexto, la igualdad y la libertad siguen siendo dos de los pilares básicos para superar los fracasos crónicos del sistema penitenciario de España y de otros países. En ese sentido, incluso se llega al extremo de considerar que «la supuesta función (re)insertadora de la prisión se devalúa, para adquirir otra 'plusvalía', la de legitimar ideológicamente la desviación social en aras de un orden establecido» (Marcuello y García, 2011, p. 49).

Educar para ser libres: una tarea desafiante e ineludible en las instituciones penitenciarias

Desde antiguo, la búsqueda de una conciliación efectiva entre los derechos humanos –el derecho a la educación incluido– y la privación de libertad constituye uno de los ejes fundamentales de la legislación penitenciaria, que intenta proporcionar los recursos necesarios para la «reeducación y reinserción social» de quienes sean o estén condenados a penas de prisión. Así se declara en el artículo 25.2 de la Constitución Española de 1978, prolongado en el Preámbulo de la Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria, cuando reconoce que las personas que están encarceladas, sin restricción alguna en su condición de ciudadanos, puedan volver «a la vida libre en las mejores condiciones para ejercitar socialmente su libertad». O lo que es lo mismo, que hagan uso de los derechos civiles, políticos (sin exclusión del derecho al sufragio), económicos y culturales, de las prestaciones de la Seguridad Social, etc., salvo cuando sean incompatibles con el objeto de su detención o con el cumplimiento de la condena impuesta. Sin embargo, no será fácil lograr todo esto.

En primer lugar, porque resulta difícil pensar teóricamente qué pueden dar de sí la educación y la reeducación en contextos de encierro (Gil Cantero, 2010; Caride, 2010; Núñez, 2010), cuando la lógica discursiva a la que se remiten parece reflejar mucho más un deseo que una realidad: «Metas altisonantes, cargadas de retórica y formuladas con un lenguaje trascendental que las hace poco creíbles a la hora de evocarlas» (Sáez, 2010, p. 109). A pesar de que históricamente se han producido avances significativos en este ámbito –como los protagonizados por distintos organismos internacionales que inciden en la necesidad de implementar planes educativos específicos en los establecimientos penitenciarios (Unesco, 2008)–, la simple igualdad efectiva de oportunidades educativas y sociales está muy lejos de concretarse.

En segundo lugar, es difícil imaginar un quehacer educativo estimable en las cárceles si quienes participan de sus procesos no se implican activamente en ellos –como protagonistas y no como simples destinatarios de las iniciativas que se promuevan–, con una visión renovada de quiénes son y de cómo han de orientar sus vidas durante y después de estar en prisión. Es necesario un cambio *en* y *de* los sujetos –que no podrán realizar solos ni de cualquier modo–, que les proporcione nuevas maneras de circular por la educación y la sociedad, evitando que se cronifiquen

sus problemas, al menos en una doble perspectiva: de un lado, la que considere que son personas que, aun estando privadas de libertad, conservan los mismos derechos que los demás miembros de la sociedad, salvo –como ya hemos indicado– aquellos que «estén afectados directamente por el cumplimiento de la pena» (Mapelli, 2006, p. 5); de otro, la que supone reconocer que, en el quehacer educativo, el respeto a los derechos de los presos es un valor esencial inherente a quien ha sido, en determinados momentos de su vida, un ciudadano 'libre' y del que se espera que vuelva a serlo. Para que esto suceda, los internos han de tener a su alcance opciones que les permitan preparar su reinserción o rehabilitación social (Peters, 1993), aceptando que, aunque la atención y el tratamiento individualizado son dos pilares fundamentales para guiar su emancipación, no pueden ni deben ser los únicos que sustenten el proceso.

En este sentido, sin que aludamos a ellos expresamente, los principios que, desde hace años, reivindica la pedagogía-educación social subrayan la necesidad de promover respuestas integrales y transversales a la vida en prisión, en algunos casos incorporadas –con logros dispares– a los 'programas de reinserción social' que se vienen desarrollando en España desde hace años (SGPI, 2010), articulados en cinco ámbitos de actuación: la individualización, la progresión de grado, el tratamiento penitenciario (mediante la recuperación terapéutica o una atención asistencial), el cumplimiento de la pena allí donde el preso tenga arraigo social, la comunicación con el exterior y los permisos de salida.

A pesar de que el sistema educativo (en el que la disciplina pretende estar al servicio de la libertad) y el sistema penitenciario (en el que la libertad suele estar supeditada a la fuerza de la disciplina) tienden a ignorarse –ya que funcionan con lógicas diferentes–, nada justifica que la educación dimita o se inhiba de sus responsabilidades cívicas (Caride, 2010), por lo que ha de mostrarse «especialmente sensible hacia el acceso de las personas privadas de libertad a aquellos saberes y bienes culturales que les permitan incrementar su autoestima, reducir su vulnerabilidad… y mejorar las oportunidades individuales y sociales en tanto que sujetos de derechos» (p. 51).

Para conseguirlo, además de activar los compromisos políticos, institucionales y pedagógicos que se requieren en un estado social y democrático de derecho, para garantizar que los condenados a pena de prisión tengan acceso a la cultura y al desarrollo integral de su personalidad, deberá ponerse un énfasis especial en los compromisos éticos *de* y *hacia* quienes están en las prisiones: la ética de la dignidad, a la que apeló Nelson Mandela (2010) al hablar de su vida en la cárcel. Una ética que,

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

además de dar la palabra a quienes nunca son escuchados (Ortega, 2010), les ofrezca la posibilidad de mejorar su calidad de vida, restableciendo –tanto como sea factible– sus responsabilidades cívicas (Scarfó, 2002, 2006).

Referencias bibliográficas

Ayuso Vivancos, A. (2003). *Visión crítica de la reeducación penitenciaria en España.* Valencia: Nau Llibres.

Bedmar Moreno, M. y Fresneda López, M. D. (2001). Excluidos y recluidos. Educación en la prisión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 6-7 (2.ª época), 125-142.

Caride Gómez, J. A. (2010). La educación social como práctica de y hacia la libertad en contextos penitenciarios. En F. Añaños Bedriñana (Coord.), *Las mujeres en prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto* (45-64). Barcelona: Gedisa.

Carr, D. (2003). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía de la educación y de la enseñanza.* Barcelona: Graó.

Foucault, M. (1977). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* México: Siglo xxi.

Garrido Genovés, V. y Redondo Illescas, S. (1992). *La intervención educativa en el medio penitenciario.* Madrid: Diagrama.

Gil Cantero, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites. *Revista Española de Pedagogía,* 245, 49-64.

Gutiérrez Brito, J., Viedma Rojas, A. y Callejo Gallego, J. (2010). Estudios superiores en la educación penitenciaria española: un análisis empírico a partir de los actores. *Revista de Educación,* 353, 443-468.

Mandela, N. (2010). *El largo camino hacia la libertad.* Madrid: Aguilar.

Mapelli, B. (2006). Una nueva versión de las normas penitenciarias europeas. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología,* 8-r1, p. r1: 1-r1: 44. Recuperado de http://crim.inet.ugr.es/recpc/08/recp08-r1.pdf

Marcuello Servós, C. y García Martínez, J. (2011). La cárcel como espacio de de-socialización ciudadana: ¿fracaso del sistema penitenciario español? *Portularia: Revista de Trabajo Social,* 11, 1, 49-60.

Núñez Pérez, V. (2010). Espacio carcelario/espacios educativos. En F. Añaños Bedriñana (Coord.), *Las mujeres en prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto* (65-75). Barcelona: Gedisa.

Ortega Esteban, J. (2010). *Delincuencia, reformatorio y educación liberadora.* Salamanca: Amarú [primera edición a cargo de Zero zyx, Madrid, 1978].

Pérez Serrano, G. (2001). Marginación social: el estudio en los centros penitenciarios. *Revista de Educación,* 325, 341-364.

Peters, T. (1993). El futuro de las prisiones: los valores esenciales. En A. Beristain Ipiña y J. L. de Cuesta Azurmendi (Comps.), *Cárceles de mañana. Reforma penitenciaria en el tercer milenio* (101-109). San Sebastián: Instituto Vasco de Criminología.

Petrus Rotger, A. (1992). Hacia una pedagogía comunitaria de la pedagogía penitenciaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 7, 63-82.

Quintana Cabanas, J. M. (1988). Hacia una pedagogía penitenciaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 7, 63-84.

Rangel, H. (2008). Desafíos y perspectivas de la educación en establecimientos penitenciarios en América Latina. En Unesco, *Educación en prisiones en América Latina: derechos, libertad y ciudadanía* (171-191). Brasilia: Unesco.

Rivera Beiras, I. (Coord.). (1996). *La cárcel en el sistema penal (un análisis estructural).* Barcelona: María Jesús Bosch.

Sáez Carreras, J. (2010). ¿Existe una educación específica para las mujeres en las prisiones? Algunas reflexiones desde la lógica profesional. En F. Añaños Bedriñana (Coord.), *Las mujeres en prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto* (101-122). Barcelona: Gedisa.

Santibáñez Gruber, R. (1997). El debate sobre valores y delincuencia. Investigaciones recientes y líneas de intervención educativa. En V. Garrido Genóves y M. D. Martínez Francés (Eds.), *Educación social para delincuentes* (137-195). Valencia: Tirant lo Blanch.

Scarfó, F. J. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista IIDH-Instituto Interamericano de Derechos Humanos,* 36, 291-324.

— (2006). Educación pública de adultos en las cárceles: garantía de un derecho humano. *Revista Decisio: Saberes para la Acción en Educación de Adultos. Educación de Adultos en Reclusión,* 14, 21-25. Recuperado de http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d14/sab4-1.php

SGIP (2010). *El sistema penitenciario español.* Madrid: Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.

Sutton, P. (Ed.). (1995). *La Educación Básica en los establecimientos penitenciarios.* Viena: Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/education/uie/online/prisp/prisptit.html

Unesco (2008). *Educación en prisiones en América Latina: derechos, libertad y ciudadanía.* Brasilia: Unesco.

Valverde Molina, J. (1997). *La cárcel y sus consecuencias. La intervención sobre la conducta desadaptada.* Madrid: Popular.

Dirección de contacto: José Antonio Caride Gómez. Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Campus Vida, Rúa Xosé María Suárez Núñez, s/n; 15782 Santiago de Compostela, España. E-mail: joseantonio.caride@usc.es

Derechos humanos y reeducación en las prisiones. El derecho a la educación en el modelo *good lives*

Human Rights and Re-education in Prisons. The Right to Education in the *Good Lives* Model

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-220

Fernando Gil Cantero

Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Madrid, España.

Resumen

El modelo de tratamiento de *good lives* de Tony Ward y de sus colaboradores propone una teoría reeducativa penitenciaria desde el marco legislativo, ético y antropológico de los derechos humanos. El objetivo de este artículo es presentar y analizar críticamente esta propuesta. El orden de exposición es el siguiente: Primero, se analiza cómo y por qué el modelo de intervención de Ward relaciona los derechos humanos con el tratamiento penitenciario. Veremos así que estos derechos ayudan a percibir las necesidades más humanas de los presos, a buscar estilos de vida adecuados –vinculados al cambio– y a favorecer ambientes penitenciarios más respetuosos y humanos con los presos. Segundo, se analiza cómo y por qué el modelo de tratamiento de *good lives* propone, de modo muy acertado, pasar de una visión terapéutica y rehabilitadora de los derechos humanos en general, al derecho específico a la educación, la enseñanza y la cultura. El derecho humano a la educación impulsa acciones y no solo políticas pasivas de protección. Tercero, se analizan con detalle algunas de las posibilidades educativas de los derechos humanos y del derecho a la educación en los contextos penitenciarios: la condición vulnerable del preso, las posibilidades del cambio personal, la perspectiva crítica de

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

los derechos humanos frente a los derechos particulares de los presos y, por último, el horizonte reeducativo que la idea de la dignidad humana abre en el contexto del modelo de Ward.

Palabras clave: reeducación, prisiones, derechos humanos, derecho a la educación, modelo *good lives,* delincuentes.

Abstract

The *good lives* model by Tony Ward and colleagues proposes a theory for prison re-education whose legislative, ethical and anthropological framework is human rights. This paper presents and critically analyzes the *good lives* proposal. The order of presentation is as follows. First, we look at how and why Ward's model relates human rights with prison treatment, and we find that human rights help us see offenders' most human needs, find better lifestyles linked to change and create more humane, respectful prison environments. Second, we look at how and why the *good lives* model of treatment wisely suggests moving from a therapeutic, rehabilitating outlook that encompasses human rights in general to an outlook focusing on the specific right to education, teaching and culture. The human right to education is a force for action and should not be confined to passive policies on protection. Third, we analyze in detail some of the educational possibilities involving human rights and the right to education in correctional settings: the vulnerability of offender, the possibility of personal change, the critical perspective of offenders' human rights versus their individual rights and, lastly, the re-educational horizon that the idea of human dignity opens up in the context of Ward's model.

Key words: re-education, prisons, human rights, the right to education, the *good lives* model, offenders.

Introducción

En la literatura especializada, está cada vez está más extendida la idea de que los derechos humanos pueden ser un marco interpretativo interesante para las prisiones y para los presos (Ward y Willis, 2010; Coyle, 2008; Birgden y Perlin, 2008; Ward y Langlands, 2008; Ward y Birgden, 2007; Zinger, 2006). Esta idea general se ha aplicado en diversos aspectos particulares del ámbito criminológico, por ejemplo, en la nuevas tendencias de la justicia restaurativa y la jurisprudencia terapéutica (Birgden y Perlin, 2009; Bazemore y Elis, 2007; Skelton y Sekhonyane, 2007; Birgden, 2004; Skelton y

Frank, 2004; Birgden, 2002; Ashworth, 2002); en la salud mental (Perlin y Szeli, 2010; Perlin y Dlugacz, 2009); en el trabajo con los delincuentes sexuales (Vess, 2008; Ward, Gannon y Birgden, 2007) y en la psicología forense (Ward y Syversen, 2009; Birgden, 2008; Dickey, 2008; Ward, 2008; Perlin, 2006; Bush, Connell y Denny, 2006).

Con respecto específicamente a las prisiones y a la educación, la referencia a los derechos humanos ha abierto dos líneas de trabajo diferentes y complementarias. Por un lado, los derechos humanos se consideran una perspectiva jurídica adecuada que puede favorecer las reformas legislativas penitenciarias y la gestión de las propias prisiones. Por otro, Ward y sus colaboradores (Robertson, Barnao y Ward, 2011; Ward y Syversen, 2009; Ward, 2008; Ward y Langlands, 2008; Ward y Birgden, 2007; Ward y Stewart, 2003*a* y 2003*b*) abrieron una línea de investigación muy sugerente –que es la que nos interesa en este texto– de acuerdo con la cual se proponen actuaciones rehabilitadoras desde los valores y los principios que sostienen los derechos humanos.

Con respecto a las reformas legislativas, diversos autores han señalado que, en la medida en que se pone el foco sobre los derechos humanos en las prisiones, se termina provocando el incremento de reformas (Zyl Smit, 2006, p. 115; Smith, 2007; Cheney, 2008). Esta característica es especialmente interesante porque en las instituciones cerradas –en las que los sujetos cumplen condenas por delitos– puede promoverse un ambiente que favorezca todo tipo de abusos. Enfatizar los derechos humanos facilita las reformas necesarias y las legislaciones concretas que dificulten esos abusos. Cuando en una institución se habla de derechos, se termina viviendo con derechos.

También se ha relacionado el marco jurídico de los derechos humanos con una influencia positiva en la propia gestión penitenciaria (Coyle 2002, 2003, 2008). En concreto, este autor plantea lo siguiente (2008):

> Todos los que trabajan en las cárceles o tienen alguna responsabilidad con respecto a los presos necesitan constantemente recordarse a sí mismos la humanidad y la individualidad de las personas que están bajo su cuidado. El respeto a 'la dignidad inherente al ser humano' fortalece más que debilita la aplicación de una buena administración penitenciaria (p. 230).

Como veremos, los derechos humanos influyen positivamente en la gestión porque impulsan el difícil equilibrio entre, por un lado, la vigilancia y custodia y, por otro, las actividades educativas.

Por último, para nosotros es más interesante la idea de que los derechos humanos pueden favorecer directamente el tratamiento y la reeducación de los delincuentes. Esta es, precisamente, la última propuesta de la configuración teórica del modelo de intervención de Ward. Como es sabido, este autor y sus colaboradores han planteado un modelo de tratamiento muy sugerente y novedoso que, frente al modelo tradicional del cálculo de riesgo y necesidades (Andrews y Bonta, 2006), se basa en la importancia de considerar una forma de vida satisfactoria. El modelo denominado *Good Lives Model-Comprehensive* critica las posibles limitaciones de las teorías cognitivo-conductuales que se centran en valorar los riesgos del comportamiento delictivo y ofrecen como alternativa una idea basada no solo en la «reducción de los factores de riesgo, sino en equipar a los delincuentes con los recursos para vivir mejores estilos de vida» (Ward y Maruna, 2007, p. 89; Ward y Gannon, 2006, p. 83). Las características básicas del modelo *good lives* son las siguientes: parte de un enfoque interpretativo de carácter teórico, con bases filosóficas y antropológicas relevantes, que no pretende sustituir métodos y técnicas (Ward y Gannon, 2006, p. 93) que hayan resultado eficaces desde algún punto de vista; considera que la adquisición de competencias particulares debe integrarse unitariamente en estilos de vida capaces de satisfacer las necesidades humanas comunes a todos (Ward, 2002, p. 7; Ward y Stewart, 2003*c,* p. 24; Redondo, 2008, p. 84); permite que los estilos de vida se adquieran a través de los llamados 'planes de buena vida integrados' (Ward y Maruna, 2007), en los cuales se debe atender al ambiente, a los valores del sujeto y a sus actitudes o preferencias de vida; es necesario que el propio preso tenga una disposición positiva al cambio de vida (Barlow, 2007, p. 2). En una de las últimas publicaciones sobre el modelo, se vuelve a insistir en lo siguiente (Robertson et ál., 2011):

> El modelo *good lives* en su forma original es una teoría comprehensiva de la rehabilitación del delincuente que se centra en promover las metas personales importantes para los individuos mientras que al mismo tiempo trata de reducir y manejar los riesgos futuros de actos delictivos (p. 479).

El objetivo de este artículo es presentar y analizar críticamente las repercusiones reeducativas de los derechos humanos desde la perspectiva del modelo de *good lives* de Ward. En primer lugar, se expondrá de modo general cómo y por qué se relacionan los derechos humanos con el modelo de intervención penitenciario de Ward y, de modo particular, las implicaciones pedagógicas, dentro de las prisiones y desde el modelo presentado, del derecho a la educación. Después, se analizarán, en detalle, las

posibilidades educativas de los derechos humanos y del derecho a la educación en los contextos penitenciarios, tomando como foco la condición vulnerable del preso, las posibilidades del cambio personal, la perspectiva crítica de los derechos humanos frente a los derechos particulares de los presos y, por último, el horizonte rehabilitador y reeducativo que la idea de la dignidad humana abre en el contexto del modelo de Ward.

El modelo de tratamiento de *good lives* y los derechos humanos

Desde que Ward y sus colaboradores iniciaron las investigaciones sobre su modelo de tratamiento, se han sucedido numerosas aportaciones que lo vinculan con los derechos humanos (Ward y Willis, 2010; Ward, Gannon y Vess, 2009; Ward y Maruna, 2007; Ward, Mann y Gannon, 2007; Ward y Gannon, 2006; Ward y Brown, 2004; Ward y Stewart, 2003*a,* 2003*b,* 2003*c;* Ward, 2002). El argumento es que estos derechos nos pueden ayudar, precisamente, a percibir las necesidades más humanas de los internos y, por tanto, facilitar la búsqueda de estilos de vida adecuados, de valores vinculados al cambio y de ambientes más respetuosos y humanos con los presos. En este sentido, habría una sintonía alta entre los derechos humanos y la perspectiva terapéutica del modelo de *good lives,* puesto que este propone una mirada a la *biografía* del delincuente. Al fin y al cabo, es en el seno de esta donde se ha desarrollado la carrera delictiva y, por tanto, es ahí donde debe romperse. Pues bien, los derechos humanos, por sus características, refuerzan que la atención se dirija a la dimensión biográfica o personal de la vida del delincuente. Como han mostrado Ward y Birgden (2007):

> La teoría de los derechos humanos constituye un valioso recurso ético y terapéutico para los profesionales, ya que facilita el proceso de rehabilitación y dirige la atención sobre las condiciones necesarias para que los delincuentes tengan una vida socialmente más aceptable y personalmente más significativa (p. 640).

Hay muchas teorías explicativas de la delincuencia. También hay muchas teorías que proponen las condiciones adecuadas para favorecer el cambio en la población penitenciaria. Los derechos humanos no pertenecen a ninguno de estos grupos; no

explican los actos delictivos, ni los predicen. Lo que los derechos humanos nos pueden ofrecer es la fundamentación y orientación ética de la reinserción del preso. Estos derechos no dan razón del inicio y prolongación de una carrera delictiva. Sin embargo, sí que nos pueden ayudar a construir las bases de una teoría ética de la reinserción en prisiones (Birgden, 2008), en tanto en cuanto se centran en resaltar lo específicamente humano y personal de los presos. Y, precisamente, al acentuar los valores que nos constituyen como seres humanos, refuerzan, a su vez, la atención –como busca el modelo de Ward– hacia los estilos de vida, los valores, los planes, las metas y las trayectorias alejadas de la delincuencia.

Por un lado, los derechos humanos refuerzan la perspectiva de tratamiento proactivo en la que se basa el modelo de *good lives.* En efecto, para ayudar a un preso a rehabilitarse es necesario ofrecerle el desarrollo de todas las competencias necesarias para cubrir sus posibles carencias o desajustes. Pero junto a estas intervenciones técnicas o, mejor, desde ellas, lo imprescindible es lograr que el propio preso desarrolle la «voluntad» de alcanzar su cambio personal y social, su apropiación libre y crítica de valores cívicos de convivencia (Day, Bryan, Davey y Casey, 2006). Pues bien, según Ward y Birdgen, los derechos humanos son «el punto clave por el que, al centrarse en el sujeto y en sus condiciones de necesidad (la libertad y el bienestar) los profesionales pueden integrar los valores y los aspectos técnicos de la terapia» (2007, p. 640). Integrar los valores y los aspectos técnicos significa que las oportunidades para 'saber hacer' que la prisión ofrece se integren en un 'saber hacer con sentido', orientado, sustentado, en querer ser de determinado modo, en tener un estilo de vida específico, alejado de la delincuencia.

El modelo de tratamiento de *good lives* y el derecho a la educación

El modelo de tratamiento de *good lives* avanza, de modo muy acertado, desde una visión terapéutica y rehabilitadora de los derechos humanos en general, al derecho específico a la educación, la enseñanza y la cultura. Esta concreción es muy relevante, pues la mera reivindicación de los derechos humanos solo nos sitúa, en realidad, en el marco de los derechos de primera generación que se centran, sobre todo, en salvaguardar, proteger y garantizar. Para llegar a ver con claridad la conveniencia de reconocer explícitamente las políticas del derecho a la educación en las prisiones, es necesario, sin embargo, situarse más allá, en concreto, en la perspectiva de los derechos humanos de segunda generación, que no solo pretenden proteger, sino sobre

todo promover, proponer, plantear y desarrollar actividades para generar cambios. Los derechos humanos de segunda generación impulsan y promueven acciones y no solo políticas pasivas de protección.

Con el reconocimiento explícito del derecho a la enseñanza y la educación, la propuesta de Ward gana en proyección de reinserción. En efecto, el derecho a la enseñanza y la educación es uno de los que se recogen en las declaraciones de derechos humanos. La adquisición de los diferentes saberes culturales (la instrucción), junto con un interés por cultivar actitudes y valores positivos de vida (la educación), es un elemento imprescindible para desarrollar nuestra condición humana. Por eso, las declaraciones de derechos humanos insisten en numerosas ocasiones en que la forma originaria y más importante de mostrar respeto por el ser humano es garantizarle el derecho a la educación, es decir, el pleno desarrollo de todas sus capacidades específicamente humanas. No puede considerarse que la dignidad humana esté salvaguardada si no nos ocupamos directamente de su pleno desarrollo. De hecho, cuando Ward se refiere al modelo rehabilitador –origen del *good lives*–, la educación aparece como una de las condiciones sustantivas (Ward y Stewart, 2003*a;* 2003*b*):

> Desde una concepción de bienestar humano está claro qué condiciones son necesarias para que una persona (particular) alcance los bienes personales y sociales de una vida plena. Estos suelen incluir la adquisición de habilidades cognitivas, de valores y habilidades que sustentan la conducta prosocial y la intimidad, la empatía por los otros, las competencias profesionales y educativas, y la motivación para vivir una vida diferente (p. 141; p. 220).

El argumento de fondo es que el reconocimiento de las políticas vinculadas al derecho a la educación, la enseñanza y el acceso a los bienes culturales favorece la acción rehabilitadora en las prisiones, ya que tal derecho es el que está vinculado más directamente con la idea de que la condición humana es esencialmente una condición inacabada, transformable, modificable. La educación y la enseñanza son incompatibles con los determinismos de las perspectivas biológica y sociológica. El derecho a la educación es siempre un derecho proactivo; su pleno reconocimiento exige la presencia de políticas sociales que ayuden a promoverlo (Gil Cantero, 2012; Scarfó, 2002). El derecho a la enseñanza y a la educación se identifica automáticamente con un derecho a acceder a los bienes culturales de la sociedad, a la alfabetización, a la alfabetización virtual, a los grados formales de la enseñanza, a los estudios profesionales, etc. No se puede reconocer que alguien tiene derecho a la educación, a la enseñanza y a

la formación, sin al mismo tiempo ofrecerle la ayuda necesaria (Juanas Oliva, 2012). En instituciones cerradas, esta ayuda necesariamente tiene que consistir en un conjunto de actividades que permita al sujeto satisfacer ese derecho.

En España, la única actividad formativa obligatoria a la que está sujeto un preso cuando ingresa en prisión es asistir a los cursos de alfabetización. Esta idea es importante. No cabe referirse seriamente a la reeducación de un preso si es analfabeto, por mucho que potenciemos el resto de sus derechos. Y siguiendo la misma línea argumental, no cabe referirse a la reeducación y reinserción de los presos si no se les proporciona la ayuda para adquirir un nivel cultural más alto y, si es posible, la obtención de los títulos formales de enseñanza que los acrediten socialmente como sujetos capacitados. Por lo tanto, de acuerdo con Ward y Langlands (2008):

> La función de los derechos humanos es proteger las condiciones necesarias para una vida mínimamente valiosa, y esto significa asegurar que cada persona tiene las capacidades para alcanzar sus objetivos con respecto al tipo de vida que le gustaría vivir y también para lograr los valores del bienestar (por ejemplo, educación, salud, condiciones de vida adecuadas, ausencia de dolor físico, etc.) (p. 369).

Como ya anunciamos, tras haber presentado, de un modo general en los apartados anteriores, la vinculación que Ward y sus colaboradores establecen entre el modelo de *good lives* y los derechos humanos –y, en particular, el derecho a la educación, la instrucción y el acceso a los bienes culturales–, nos corresponde ahora analizar, con detalle, los argumentos de fondo que mantienen conceptualmente y en la práctica esa vinculación. Trataremos así de la vulnerabilidad, de las posibilidades personales del cambio, de la perspectiva crítica legal y moral de los derechos humanos y, por último, de la dignidad humana del preso. Cada argumento lo desarrollaremos en un apartado diferente, en el que destacaremos críticamente sus posibilidades pedagógicas dentro del modelo de *good lives.*

Los derechos humanos nos recuerdan a todos que somos vulnerables

Ward y Syversen (2009, pp. 97-99) han estudiado la estrecha vinculación entre la fundamentación de la dignidad humana y la condición de vulnerabilidad en los contextos penitenciarios. Tanto una como la otra protegen la integridad del interno. La definición del estatus moral del preso (Ward, 2008, p. 215), como ser humano, recluido en una

institución cerrada, requiere considerar su posible vulnerabilidad. En el fondo, se trata de lograr un marco ético de prevención, pues «los delincuentes son una población vulnerable por el hecho de que el centro de sus intereses sobre su bienestar y libertad se descuida a menudo o se pone en riesgo al vivir dentro de instituciones cerradas» (Ward y Willis, 2010, p. 406). Es especialmente importante considerar que las prisiones, como instituciones cerradas, son proclives a los malos tratos y a los abusos porque los trabajadores de los centros penitenciarios tienden, por su misma función punitiva, a acrecentar modelos de comportamiento que resaltan sistémicamente –como un elemento que define el sentido de la propia institución– esa función en sus más extensas posibilidades (Gallego, Cabrera, Ríos y Segovia, 2010). Son muy conocidos en esta línea los trabajos de Zimbardo (2011) sobre los procesos de desindividualización y la génesis de la violencia dentro de las prisiones. Como nos recuerda Coyle (2008):

> Hay un peligro añadido de que, en las instituciones donde se considera prioritario el carácter punitivo de la pena de prisión, las acciones que equivalen a tratos crueles, inhumanos o degradantes pueden llegar a ser consideradas por el personal como un comportamiento aceptable. Esto es más probable que ocurra cuando los presos son despojados de su humanidad y se les trata como objetos pasivos (p. 223).

Aunque nuestra aportación se sitúa en el mismo sentido, sin embargo, trata de hacerlo en otro punto. En efecto, nos parece relevante considerar que la percepción de la vulnerabilidad no es solo una característica destacable en el preso *qua* preso, sino una característica de todos los seres humanos *qua* humanos. Esta matización es importante para ampliar las implicaciones rehabilitadoras de los derechos humanos en las prisiones. No decidimos respetar humanamente al preso porque es un sujeto especial. Decidimos respetar humanamente al preso porque es un ser humano. MacIntyre nos ha enseñado que la vulnerabilidad no es, como habitualmente se cree, una característica sobrevenida. La vulnerabilidad es una característica *definitoria* de la condición humana. Somos vulnerables a la enfermedad, al destino, a los errores… y, por eso, somos dependientes unos de otros (MacIntyre, 1999, pp. 15-24).

Reconocer así la vulnerabilidad del ser humano nos ayuda a comprender la situación y las necesidades particulares de los presos. Esa vulnerabilidad nos lleva a considerar que cualquiera puede terminar cometiendo un delito que lo lleve a la cárcel. Es un error creerse, por tanto, a salvo de determinados acontecimientos del futuro; es un error cultivar una arrogancia ciega que, precisamente, nos haga olvidarnos de lo débiles, frágiles y vulnerables que somos. Cuando un funcionario de vigilancia de la prisión

o cualquier persona dice: «Yo no tengo nada que ver con ese sujeto que ha cometido un delito», habría que recordarle que, si bien por un lado acierta, por otro, se equivoca. Acierta en la medida en que, con sus palabras, critica y desprecia el delito cometido, el daño causado a inocentes, el desorden legal –y, en su caso, moral– provocado: «No soy como tú, no quiero ser como tú, no me gustan las personas que se comportan como tú». Pero podemos caer en un importante error si al acentuar en exceso las diferencias con los presos terminamos privando al delincuente de los rasgos humanos que nos permiten esperar y desear el cambio de su trayectoria vital. Considerar a los presos –y en especial, a determinados individuos que han cometido delitos graves, con fuertes repercusiones sociales– como sujetos muy diferentes, muy alejados de lo 'normal', de lo 'humanamente posible e imaginable', puede situarnos en una trayectoria de argumentos en la que terminemos restando posibilidades humanas de cambio y ayuda que, sin embargo, sí surgen cuando pensamos en ellos y en nosotros como sujetos con un profunda condición vulnerable.

Los derechos humanos refuerzan la visión del cambio

Otra aportación –tal vez de las más relevantes de los derechos humanos al pensamiento y la acción reeducativa de los delincuentes–, dentro del modelo de *good lives,* estriba en ayudar a que los diferentes trabajadores de la prisión miren a los presos como seres humanos en desarrollo, en constante evolución y cambio.

Esta consideración acerca del cambio, acerca de las posibilidades de desarrollo en los presos, se contrapone a la visión de estos sujetos pasivos, meros receptores de una condena, espectadores de sí mismos y de la vida. En buena parte del mundo, la evolución del derecho penal y de los sistemas penitenciarios ha pasado por conquistar como expresión de trato humano que la ejecución de las sentencias se limite a privar a los presos del derecho a la libertad, sin añadirles ningún otro tipo de castigo. Sin embargo, esta conquista puede tener el efecto negativo de identificar la reinserción como una estancia pasiva, inactiva, en la prisión. Aspirar a una reeducación exige algo más que la estancia pasiva en prisión. No puede haber reeducación si no hay actividad por parte del preso. Por eso, el modelo de *good lives* acentúa el derecho a la educación, ya que las políticas educativas resaltan que la reeducación se entienda desde la realización de actividades, desde la puesta en marcha de hábitos y actitudes resocializadoras. No se reduce a una intervención médica ni psicológica; es una intervención *educativa,* un programa de actividades (Garrido Genovés, 2005), en cuya realización el sujeto adquiere nuevos hábitos, actitudes y fines vitales.

La reeducación de los presos tiene mucho que ver con que los trabajadores de la prisión estén firmemente convencidos de que los delincuentes pueden romper con su carrera delictiva, de que un sujeto puede rehacer su vida en otra dirección. La reinserción de los presos tiene mucho que ver también con que ellos mismos se vean en el futuro de otro modo, llevando otra vida y valorando otras realidades. El trabajo de reeducación con los delincuentes, desde el modelo *good lives,* consiste en ofrecer una invitación entusiasta (Barlow, 2005) a ser de otro modo. El educador de la prisión es así el creador de las condiciones para lograr pequeñas *revoluciones personales.* La reeducación consiste pues en adoptar una *perspectiva ética del cambio:* querer ser de otro modo realizando acciones más humanas. Es un cambio de identidad y de autopercepción exigente. Para Ward y Stewart (2003*c*):

> El proceso de reconstrucción de una identidad personal depende fundamentalmente de la configuración de una concepción de vida buena. Tal concepción especifica lo que es más importante para los delincuentes y les indica cómo pueden vivir sus vidas de maneras diferentes y más significativas (p. 34; Robertson et ál., 2011, pp. 479-480; Ward y Marshall, 2007).

La perspectiva educativa se centra en el cambio del sujeto y no solo en la mejora de las condiciones materiales de las prisiones

Una de las confusiones habituales con respecto al tipo de perspectiva reeducativa que pueden favorecer los derechos humanos se encuentra en reducir las posibilidades del cambio de los sujetos y de la intervención educativa, en general, a la mejora de las condiciones materiales de la estancia en prisión. Los derechos humanos, en efecto, protegen y promueven la optimización, lo más normalizada posible, de las condiciones de carácter físico capaces de humanizar que requiere cualquier sujeto: habitabilidad, salubridad, alimentación, higiene, etc. Sin estas mínimas condiciones físicas es absurdo referirse a las posibilidades reeducativas de las prisiones. Pero también es necesario no caer en el error de creer que las condiciones materiales son los únicos retos críticos que la prisión debe ponerse. Lo que promueve el auténtico cambio reeducativo es la interacción con otras personas en actividades formativas exigentes.

Las Reglas Penitenciarias Europeas tienden, sorprendentemente, a promover este enfoque limitado del cambio (Gil Cantero, 2010). En efecto, no deja de ser curioso que estas reglas no mencionen –por primera vez en su evolución histórica– en la Parte I (que se refiere, ni más ni menos, que a los principios fundamentales) ni la resocializa-

ción ni la reeducación. ¿Cómo puede explicarse este cambio frente a textos anteriores? Algún analista como Mapelli (2006) considera que esta ausencia se debe a que el sistema penitenciario ha renunciado a cambiar a los hombres y, por el contrario, busca ofrecer al preso los recursos materiales que le permitan llevar una estancia cómoda en la prisión. El argumento de fondo estriba en que la obligación de humanizar que tiene la prisión, como establecimiento, se concreta en hacerlo en el castigo, esto es, mediante la propia estancia en su sentido material. No cabe duda de que tras esta perspectiva hay un cierto pesimismo con respecto a las posibilidades reales de cambio en los sujetos. Por supuesto, hay que humanizar el castigo, pero también hay que tener la expectativa más difícil y exigente de humanizar al propio sujeto en trayectorias de vida no delictivas. Es necesario promover el principio de actividad en el mismo preso y entender el cumplimiento de la condena como un tiempo de actividades formativas y no solo de comodidades.

La perspectiva crítica de los derechos humanos frente a los derechos de los presos

La literatura criminológica internacional defiende también la presencia conceptual y práctica de los derechos humanos en la redacción de textos sobre los derechos de presos limitados a las prisiones, como ocurre en nuestro país con el reglamento penitenciario. El argumento es que los derechos humanos pueden y deben utilizarse para analizar críticamente redacciones de textos circunscritos a ámbitos particulares. Como advierte Ward (2008) «[…] los derechos humanos son, posiblemente, en una primera instancia derechos morales y pueden ser utilizados para evaluar críticamente las leyes y costumbres particulares» (p. 214; Sumalsy, 2009, p. 194).

Uno de los ámbitos donde se aplican es en la ética profesional de los funcionarios de vigilancia y en sus obligaciones de guardia y custodia de los presos (Dickey, 2008). Esta perspectiva, como es sabido, se circunscribe a la atención que debe prestarse a los derechos y deberes particulares de los presos en las penitenciarías. Pues bien, autores como Ward y Willis consideran que «no parece posible responder a los temas éticos simplemente basándose en códigos de ética profesional» (2010, p. 408). El horizonte crítico de los derechos humanos permite, sin embargo, situar esta ética profesional en un marco interpretativo de derechos y deberes más amplio para poder dar soluciones adecuadas a todas las situaciones que pueden surgir y que ningún código de derechos concretos puede abarcar o prever. Vess (2008, p. 246) plantea así la necesidad de que los funcionarios de vigilancia y los equipos de tratamiento tengan una formación adecuada en derechos humanos.

Brigden y Perlin (2008, pp. 234-235) insisten, por su parte, en que los derechos humanos –los principios y valores que los sustentan– pueden servir para equilibrar las posiciones extremas entre la atención a los derechos de los prisioneros y los derechos de la comunidad. En efecto, quienes trabajan en las prisiones tienden a arrogarse la defensa de los derechos de la comunidad acentuando exclusivamente los principios de vigilancia y custodia y 'arrasando', en ocasiones, con los derechos de los presos (Bridgen, 2009, p. 58). Los derechos humanos pueden proporcionarnos así un horizonte más amplio y crítico, por el cual los trabajadores de la prisión consideren que proteger a la sociedad consiste también en establecer las condiciones y oportunidades para que los delincuentes rompan con su carrera delictiva. En este sentido, afirma Zinger: «Un ambiente penitenciario respetuoso con los derechos humanos es propicio para un cambio positivo, mientras que un ambiente de abuso, sin respeto, discriminador, tiene el efecto contrario: tratar a los reclusos con humanidad en realidad mejora la seguridad pública» (2006, p. 127).

El argumento de fondo es que la capacidad de reconocer, en parte o en su totalidad, posibilidades nuevas y mejores de humanización en un ordenamiento jurídico concreto no depende solo de hacer un mero análisis crítico sobre la estructura y el funcionamiento interno de ese ordenamiento o de una prisión, sino principalmente de mantener una reflexión ética sobre las aspiraciones o expectativas morales de los hombres hacia formas de vida más humanas, sugeridas en los valores de base de los derechos humanos (Day y Ward, 2010).

Visibilidad e invisibilidad de la dignidad. El trato humanizador esforzado

Otro de los temas concretos que relacionan, desde el modelo de *good lives,* los derechos humanos con sus posibilidades penitenciarias legislativas y reeducativas es considerar la dignidad de los presos (Ward y Willis, 2010; Ward y Birgden, 2009; Ward y Syversen, 2009). «La dignidad es la respuesta a las preguntas más fundamentales: ¿por qué debo respetar la autonomía de las personas?, y ¿por qué debería tratar a las personas con equidad? La dignidad es el fundamento de los derechos, no su sinónimo» (Sulmasy, 2007, p. 17). El argumento que vamos a detallar es que es necesario, sin embargo, mantener un equilibrio entre una idea de la dignidad humana que no esté relacionada con el valor de los actos humanos y una idea de la dignidad humana que dependa del valor de los actos humanos (Millán Puelles, 1984, pp. 464-465). Reinsertar a los presos implica equilibrar las dos ideas. Para iniciar un proceso de reeducación con los internos es necesario respetar su dignidad humana intrínseca, con indepen-

dencia del delito cometido. Pero igualmente es necesario reconocer la importancia de realizar actos humanos valiosos.

El primer paso para la reinserción es el reconocimiento de la dignidad intrínseca del preso. Ward y sus colaboradores, desde el modelo de tratamiento de *good lives,* insisten en ello (Ward y Birgden, 2007):

> Los delincuentes conservan sus derechos humanos a pesar de que han sido condenados por delitos, aunque la capacidad de ejercer algunos de estos derechos puede ser restringido durante el período de su condena penitenciaria. En nuestra opinión, la lógica es sencilla: si los derechos humanos son los mantenidos por todos los seres humanos (todos en igualdad de condiciones) los delincuentes, por tanto, en virtud de este hecho también poseen derechos humanos (p. 635).

Sin embargo, hay otra perspectiva de la dignidad, especialmente destacada en el modelo de *good lives,* por la cual esta sí depende de los actos que uno realiza. En función del comportamiento que se haya realizado –del valor de los actos–, consideraremos que la vida de un sujeto es una vida valiosa, o es una vida echada a perder. O bien, una vida que ha merecido la pena, una vida que puede ser ejemplo para los demás. O, por el contrario, una vida truncada, fracasada, que no puede ser guía para las generaciones más jóvenes. Vale mucho más la vida, como singladura biográfica, de alguien que ha dedicado su tiempo a ayudar a los demás, que la de aquel se ha dedicado a robar o maltratar a otros. En este caso, de acuerdo con Brennan y Lo (2007):

> … la dignidad de una persona […] está en relación directa con ciertas cualidades personales que valgan la pena, tales como las virtudes. Es evidente que no todos los seres humanos son iguales en mérito o virtud, y que estas cualidades son contingentes y pueden ser perdidas o dañadas […] se basan en su carácter meritocrático (p. 47).

Si no se tiene clara esta distinción, no se puede ayudar a los presos. Sin esta distinción no es posible vislumbrar los fines adecuados de la reeducación ni buscar el cambio de vida. Sin esa distinción, incluso, pierde fuerza vinculante el ejercicio exigente en la prisión del derecho a la educación y el acceso a los bienes culturales.

Así pues, el respeto la dignidad humana de un delincuente en una prisión no puede entenderse solo en términos negativos, tales como impedir el maltrato, las violaciones

de derechos, el trato degradante e inhumano. También tiene que incluir propuestas de acción, positivas, de realización de actividades, talleres y terapias. Por eso, nos recuerda Coyle (2008):

> No es suficiente que las autoridades penitenciarias traten a los prisioneros con humanidad y decencia. Deben proporcionales oportunidades para cambiar y desarrollar […]. Las prisiones deben ser lugares donde haya un completo programa de actividades constructivas que ayuden a los presos a mejorar su situación. Este programa debería incluir educación, trabajo y entrenamiento de habilidades personales (p. 226).

Hemos llamado a este apartado «El trato humanizador esforzado» para acentuar la idea de que el reconocimiento de la dignidad humana en el preso es siempre un esfuerzo de voluntad desde una determinada concepción de lo que significa tratar humanamente a alguien. «La dignidad no es una idea abstracta de la acción humana, pero adquiere sentido solo en las relaciones concretas entre los seres humanos» (Malpas y Lickiss, 2007, p. 5). Por eso, las ideas dominantes sobre la dignidad humana dentro de la prisión son las que dan el *peso* moral a los diversos acontecimientos cotidianos, a los que se producen y a los que no. Está muy extendida así la idea de evitar toda forma del maltrato. Pues bien, no ayudar a los presos a promover nuevos estilos de vida más valiosos ha de empezar a ser visto también como un acto de violencia contra su dignidad personal.

Conclusiones

El modelo de tratamiento de *good lives* de Ward y sus colaboradores trata de constituirse en una teoría global rehabilitadora, esto es, «en una teoría híbrida que contiene una mezcla de elementos etiológicos, éticos, metodológicos y prácticos (y) ofrece una completa estructura unificadora y explicativa para comprender a un individuo y sus problemas» (Robertson et ál., 2011, p. 474). Pues bien, uno de sus aspectos más novedosos respecto a las tradicionales teorías terapéuticas y criminológicas es que propone una teoría reeducativa penitenciaria desde el marco legislativo, ético y antropológico de los derechos humanos.

A lo largo del artículo hemos analizado críticamente esta propuesta. Hemos visto que, además de favorecer las reformas legislativas y la propia gestión de la prisión, el marco ético de los derechos humanos promueve –desde el modelo de *good lives*– el tratamiento y la reeducación de los delincuentes para ayudar a que se perciban las necesidades más humanas de los internos, tal y como propone Ward, y, por tanto, para facilitar la búsqueda de estilos de vida adecuados, de valores vinculados al cambio y de ambientes más respetuosos y humanos con los presos.

Por otra parte, el modelo de tratamiento de g*ood lives* avanza, de modo muy acertado, desde una visión terapéutica y rehabilitadora de los derechos humanos, en general, hacia el derecho específico a la educación, la enseñanza y la cultura. El derecho humano a la educación impulsa acciones y no solo políticas pasivas de protección.

Una vez analizado el marco general, hemos pasado a detallar algunos de sus aspectos particulares. Se ha propuesto así que considerar a los presos como sujetos diferentes, alejados de lo 'normal', de lo 'humanamente posible e imaginable' puede alejarnos de la percepción de las posibilidades humanas de cambio que, sin embargo, sí surgen cuando pensamos en ellos y en nosotros mismos como sujetos con una profunda condición vulnerable.

Otro elemento nuclear de los derechos humanos según el modelo de Ward es el que tiene que ver con las posibilidades de cambio de los presos. El derecho a ser persona es un derecho en proceso, en movimiento, en actividad, con avances y retrocesos. La figura del educador, del enseñante, es siempre la de quien acompaña para impulsar a realizar otras acciones. No es una intervención médica ni psicológica; es una intervención educativa, un programa de actividades, en cuya realización el sujeto adquiere nuevos hábitos, actitudes y fines vitales.

Otra aportación de los derechos humanos es el horizonte crítico con el que funcionan con respecto a la ética profesional de los funcionarios y los derechos concretos de los presos. El argumento es que los derechos humanos pueden favorecer de un modo equilibrado el cumplimiento, por una parte, de la funciones de vigilancia y custodia y, por otro, de los derechos de la comunidad y de los presos.

Finalmente, nos hemos ocupado, como ha hecho el modelo de Ward y sus colaboradores, del fundamento mismo de los derechos humanos, que se sitúa en la dignidad humana, para vislumbrar de modo más radical el marco ético y antropológico reeducativo que abren esos derechos. Las conclusiones a las que hemos llegado es que en el ámbito penitenciario es muy importante no olvidar el valor intrínseco que todo ser humano tiene por el hecho de ser persona con independencia de lo que haya hecho. Incluso quien ha cometido el peor de los delitos se merece un trato

humano. Ahora bien, también hay que defender la idea de que para ayudar al preso hay que valorar su comportamiento, no solo su esencial dignidad humana desde una perspectiva estática. Al personal de tratamiento y a los funcionarios de vigilancia les debe interesar el valor futuro del comportamiento, por eso hay que diseñar actividades. Esta perspectiva es la que nos lleva directamente a reconocer el derecho a la educación. Con el diseño de actividades daremos más valor a la dignidad de los presos.

Referencias bibliográficas

Andrews, D. y Bonta, J. (2006). *The Psychology of Criminal Conduct.* Cincinnati: Anderson.

Ashworth, A. (2002). Responsibilities, Rights and Restorative Justice. *British Journal of Criminology,* 42 (3), 578-595.

Barlow, S. (2005). Ready, Set, Go: Educating for Good Lives. *Inside Learning for Outside Living. Addressing Recidivism through Education,* ACEA Conference, October 10-11, 2005. *Australian Corrections Education Association,* 1-11.

— (2007). *The Good Lives Model.* European Prison Education Association Conference, Learning for Liberation, Dublin, June 2007. Recuperado de http://epea.org/images/11conf/ws/the_good_life.pdf

Bazemore, G. y Elis, L. (2007). Evaluation of Restorative Justice. En G. Johnstone y D.W. Van Ness (Eds.), *Handbook of Restorative Justice* (397-425). Cullompton: Willan Publishing.

Birgden, A. (2002). Therapeutic Jurisprudence and "Good Lives": A Rehabilitation Framework for Corrections. *Australian Psychologist,* 37 (3), 180-186.

— (2004). Therapeutic Jurisprudence and Responsivity: Finding the Will and the Way in Offender Rehabilitation. *Crime, Psychology, & Law,* 10 (3), 283-295.

— (2008). Offender Rehabilitation: A Normative Framework for Forensic Psychologists. *Psychiatry, Psychology & Law,* 15 (3), 1-19.

— (2009). Therapeutic Jurisprudence and Offender Rights: A Normative Stance is Required. *University of Puerto Rico Law Review,* 78 (1), 43-60.

Birgden, A. y Perlin, M. L. (2008). Tolling for the Luckless, the Abandoned and Forsaked. Therapeutic Jurisprudence and International Human Rights Law as Applied to

Prisoners and Detainees by Forensic Psychologists. *Legal and Criminological Psychology,* 13, 231-243.

— (2009). "Where the Home in the Valley Meets the Damp Dirty Prison": A Human Rights Perspective on Therapeutic Jurisprudence and the Role of Forensic Psychologists in Correctional Settings. *Aggression and Violent Behavior,* 14, 256–263.

Brennan, A. y Lo, Y. S. (2007). Two Conceptions of Dignity: Honour and Self-Determination. En J. Malpas y N. Lickiss (Eds.), *Perspectives on Human Dignity: A Conversation* (43-58). Dordrecht: Springer.

Bush, S. S., Connell, M. A. y Denny, R. L. (2006). *Ethical Practice in Forensic Psychology: A Systematic Model for Decision Making.* Washington D. C.: American Psychological Association.

Cheney, D. (2008). Prisoners as Citizens in a Democracy. *Howard Journal of Criminal Justice,* 47 (2), 134-145.

Coyle, A. (2002). *A Human Rights Approach to Prison Management. Handbook for Prison Staff.* London: International Centre for Prison Studies.

— (2003). Editorial: A Human Rights Approach to Prison Management. *Criminal Behaviour and Mental Health,* 13, 77-80.

— (2008). The Treatment of Prisoners: International Standards and Case Law. *Legal and Criminological Psychology,* 13, 219-230.

Day, A. y Ward, T. (2010). Offender Rehabilitation as a Value-Laden Process. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology,* 54 (3), 289-306.

Day, A., Bryan, J., Davey, L. y Casey, S. (2006). The Process of Change in Offender Rehabilitation Programmes. *Psychology Crime and Law,* 12 (5), 473-487.

Dickey, I. (2008). Ethical Dilemmas, Forensic Psychology, and Therapeutic Jurisprudence. *Thomas Jefferson Law Review,* 30, 455-461.

Gallego, M., Cabrera, P., Ríos, J. C. y Segovia, J. L. (2010). *Andar 1 km en línea recta. La cárcel del siglo XXI que vive el preso.* Madrid: Universidad de Comillas.

Garrido Genovés, V. (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social, vol. II: Los programas del pensamiento prosocial.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Gil Cantero, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones. Posibilidades y límites. *Revista Española de Pedagogía,* 68 (245), 49-64.

— (2012). Prólogo. En Á. de Juanas Oliva (Coord.), *Educación social en los centros penitenciarios.* Madrid: UNED.

Juanas Oliva, Á. de (Coord.). *Educación social en los centros penitenciarios.* Madrid: UNED.

MacIntyre, A. (1999). *Animales racionales y dependientes.* Barcelona: Paidós.

Malpas, J. y Lickiss, N. (2007). Introduction to a Conversation. En *Perspectives on Human Dignity: A Conversation* (1-5). Dordrecht: Springer.

Mapelli, B. (2006). Una nueva versión de las normas penitenciarias europeas. *Revista Electrónica de Ciencia Penal y Criminología,* 8, 1-44. Recuperado de http://criminet.ugr.es/recpc/08/recpc08-r1.pdf

Millán-Puelles, A. (1984). *Léxico filosófico.* Madrid: Rialp.

Perlin, M. L. (2006). *"Your Old Road Is Rapidly Aging": International Human Rights Standards and their New Impact on Forensic Psychologists and Psychiatrists.* 26th Australian and New Zealand Association of Psychiatry, Psychology *and Law, Lorne, Australia,* November.

— y Dlugacz, H. A. (2009). "It's Doom Alone that Counts": Can International Human Rights be an Effective Source of Rights in Correctional Law Litigation? *Behavioral Sciences and the Law,* 27 (5), 675-694.

— y Szeli, E. (2010). Mental Health Law and Human Rights: Evolution, Challenges and the Promise of the New Convention. En J. Kumpuvuori y M. Scheinin (Eds.), *United Nations Convention on the Rights of Person with Disabilities: Multidisciplinary Perspectives* (421-255. New York: United Nations.

Redondo Illescas, S. (2008). *Manual para el tratamiento psicológico de los delincuentes.* Madrid: Pirámide.

Robertson, P., Barnao, M. y Ward, T. (2011). Rehabilitation Frameworks in Forensic Mental Health. *Aggression and Violent Behavior,* 16, 472-484.

Scarfó, F. J. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos. *Revista del Instituto Interamericano de Derechos Humanos,* 36 (julio-diciembre), 291-324.

Skelton, A. y Frank, C. (2004). How Does Restorative Justice Address Human Rights and Due Process Issues? En H. Zehr y B. Toews (Eds.), *Critical Issues in Restorative Justice* (203-213). Monsey: Criminal Justice Press and Willan Publishing.

Skelton, A. y Sekhonyane, M. (2007). Human Rights and Restorative Justice. En G. Johnstone y D. W. Van Ness (Eds.), *Handbook of Restorative Justice* (580-597). Cullompton: Willan Publishing.

Smith, C. E. (2007). Prisioners' Rights and the Rehnquist Court Era. *The Prison Journal,* 87, 457-476.

Sulmasy, D. P. (2007). Human Dignity and Human Worth. En J. Malpas y N. Lickiss (Eds.), *Perspectives on Human Dignity: A Conversation* (9-18). Dordrecht: Springer.

— (2009). Dignity, Disability, Difference, and Rights. En D. C. Ralston y J. H. Ho (Eds.), *Philosophical Reflections on Disability* (183-198). Dordrecht: Springer.

Vess, J. (2008). Sex Offender Risk Assessment: Consideration of Human Rights in Community Protection Legislation. *Legal and Criminological Psychology,* 13, 245-256.

Ward, T. (2002). Good Lives and the Rehabilitation of Offenders: Promises and Problems. *Aggression and Violent Behavior,* 7, 1-17.

— (2008). Human Rights and Forensic Psychology. *Legal and Criminological Psychology,* 13 , 209-218.

Ward, T. y Birgden, A. (2007). Human Rights and Correctional Clinical Practice. *Aggression and Violent Behavior,* 12, 628-643.

— (2009). Accountability and Dignity: Ethical Issues in Forensic and Correctional Practice. *Aggression and Violent Behavior,* 14, 227-231.

Ward, T. y Brown, M. (2004). The Good Lives Model and Conceptual Issues in Offender Rehabilitation. *Psychology Crime and Law,* 10 (3), 243-257.

Ward, T. y Gannon, T. A. (2006). Rehabilitation, Etiology, and Self-Regulation: the Comprehensive Good Lives Model of Treatment for Sexual Offenders. *Aggression and Violent Behavior,* 11, 77-94.

Ward, T. y Langlands, R. L. (2008). Restorative Justice and the Human Rights of Offenders: Convergences and Divergences. *Aggression and Violent Behavior,* 13, 355-372.

Ward, T. y Marshall, B. (2007). Narrative Identity and Offender Rehabilitation. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology,* 51 (3), 279-297.

Ward, T. y Maruna, S. (2007). *Rehabilitation: Beyond the Risk Paradigm.* London: Routledge.

Ward, T. y Salmon, K. (2009). The Ethics of Punishment: Correctional Practice Implications. *Aggression and Violent Behavior,* 14, 239-247.

Ward, T. y Stewart, C. A. (2003*a*). Criminogenic Needs and Human Needs: A Theoretical Model. *Psychology, Crime and Law,* 9 (2), 125-143.

— (2003*b*). The Relationship between Human Needs and Criminogenic Needs. *Psychology, Crime and Law,* 9 (3), 219-224.

— (2003*c*). Good Lives and the Rehabilitation of Sexual Offenders. En T. Ward, D. R. Laws y S. M. Hudson (Eds.), *Sexual Deviance. Issues and Controversies* (21-44). Thousand Oaks (California): Sage.

Ward, T. y Syversen, K. (2009). Human Dignity and Vulnerable Agency: An Ethical Framework for Forensic Practice. *Aggression and Violent Behavior,* 14, 94-105.

Ward, T. y Willis, G. (2010). Ethical Issues in Forensic and Correctional Research. *Aggression and Violent Behaviour,* 15, 399-409.

Ward, T., Gannon, T. E. y Birgden, A. (2007). Human Rights and the Treatment of Sex Offenders. *Sexual Abuse: A Journal of Research and Treatment,* 19 (3), 195-216.

Ward, T., Gannon, T. E. y Vess, J. (2009). Human Rights and Ethical Principles and Standards in Forensic Psychology. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology,* 53 (2), 126-144.

Ward, T., Mann, R. E. y Gannon, T. A. (2007). The Good Lives Model of Offender Rehabilitation: Clinical Implications. *Aggression and Violent Behavior,* 12, 87-107.

Zimbardo, P. (2011). *El efecto lucifer. El porqué de la maldad.* Barcelona: Paidós.

Zinger, I. (2006). Human Rights Compliance and the Role of External Prison Oversight. *Canadian Journal of Criminology and Criminal Justice* April, 127-140.

Zyl Smit, D. van (2006). Humanising Imprisonment: A European Project? *European Journal on Criminal Policy and Research,* 12 (2), 107-120.

Dirección de contacto: Fernando Gil Cantero. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Centro de Formación del Profesorado. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Ciudad Universitaria, C/ Rector Royo Villanova s/n; 28040 Madrid, España. E-mail: gcantero@edu.ucm.es

La micropolítica de la función reeducadora en prisión

The Micropolitics of the Rehabilitating Function in Prison

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-221

Pedro Valderrama Bares

Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Málaga, España.

Resumen

Actualmente, en las sociedades desarrolladas, existe un cierto grado de consenso, al menos desde el punto de vista teórico, sobre la finalidad educativa que deben tener tanto las sentencias judiciales como las medidas de cumplimiento asociadas. Sin embargo, cómo se articula esa relación o cómo se pondera la parte retributiva de la pena con la necesidad de generar espacios de resocialización para el infractor son cuestiones controvertidas todavía. El objeto de este artículo es reflexionar sobre los discursos teóricos y normativos de la función reeducadora en la prisión y su distancia respecto a las percepciones que los presos tienen sobre el tratamiento penitenciario, así como promover que en la prisión se asuma un nuevo enfoque de tratamiento que se impregne de un contenido pedagógico sustancial. En la primera parte, analizamos las ideas eje con las que se ha construido la ideología del llamado 'tratamiento' y su concreción en la legislación penitenciaria de nuestro país. Tal ideología nació cuando parte del castigo se asociaba a la acción correctora del sujeto, lo cual implicaba una visión jurídico-criminológica del concepto de educar. Hoy existe la posibilidad de que, desde posiciones de la pedagogía social, se reinterpreten esos modelos educativos basados en la corrección o en la compensación. Eso hará posible un nuevo paradigma del tratamiento penitenciario. En la segunda parte, exponemos las conclusiones de una investigación realizada durante varios años en una cárcel española desde el paradigma cualitativo-etnográfico y bajo el enfoque constructivista-interpretativo. Estas conclusiones, aportadas por los presos participantes, tienen relación con el tratamiento y la educación. Por último, concretamos

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

algunas de las alternativas que emergieron en la investigación y que hemos articulado en torno a los proyectos de inserción, como aportación socioeducativa al enfoque de tratamiento penitenciario actual.

Palabras clave: reeducación, resocialización, prisión, tratamiento penitenciario, pedagogía social, intervención socioeducativa, animación sociocultural penitenciaria, educación en prisiones.

Abstract

There is a certain degree of consensus in today's developed countries, at least at the theoretical level, about the educational purpose that both court judgements and the associated enforcement measures ought to have. However, how to build the relationship at issue and how to weigh retributive punishment against the need to create spaces for offender resocialization are still controversial issues. This article shares some reflections on what theory and legislation have to say about the re-educational function of prison and the distance between that and prisoners' perception of penitentiary treatment. The article also seeks to encourage the adoption of a new focus on treatment in prisons, one with substantial educational content. The first part is an analysis of the main ideas used to build the ideology of what is termed 'treatment' and its embodiment in our country's penitentiary legislation. The ideology of treatment dates back to a time when punishment was partly associated with action to correct the offender, which implied a legal/criminological stance on the concept of education. Today the educational models based on correction or compensation can be reinterpreted from the standpoint of social pedagogy, making possible a new paradigm of treatment in prisons. The second part of the article reports the conclusions of several years' research in a Spanish prison, conducted under the qualitative/ethnographic paradigm with a constructivist/interpretative focus. The conclusions, which were furnished by the participating prisoners, have to do with treatment and education. To conclude, some of the alternatives that emerged from the research are given. The alternatives are arranged in terms of integration projects, as a socio-educational contribution to the current focus on penitentiary treatment.

Key words: re-education, resocialization, prison, penitentiary treatment, social pedagogy, socio-educational action, sociocultural life in prison, education in prisons.

Introducción

Como toda institución, la prisión representa a pequeña escala los valores de nuestra cultura y los mecanismos que rigen los procesos de normalización social. Así pues, aunque existe una clara intención de hacer de las cárceles aparatos de poder, física e ideológicamente distanciados del resto de la sociedad, es necesario entender sus mecanismos internos de funcionamiento desde claves generales que nos permitan enjuiciar cómo y con qué finalidad educan, tanto de modo explícito como implícito.

Sin embargo, tener un juicio sobre la prisión tiene mucho que ver con el conocimiento de lo que en ella acontece, los conceptos instalados en la cultura social, las distintas concepciones del delito y en última instancia con unos determinados planteamientos sobre la educación. Desde su nacimiento, estas instituciones han mantenido un discurso jurídico-legal entrelazado con conceptos y procesos de las ciencias sociales que plantean unas funciones educativas fundadas en el castigo y dirigidas tanto a la sociedad, –en una dimensión de prevención general– como a los sujetos sometidos a privación de libertad –mediante la llamada prevención especial–. En nuestro ordenamiento constitucional y penitenciario, se asignan a estas instituciones funciones de reeducación y reinserción social.

Existe un discurso teórico no homogéneo sobre estas funciones, fundamentalmente desarrollado desde disciplinas como la criminología, el derecho, la sociología, la medicina o la psicología y desde unos marcos normativos en consonancia con esos discursos disciplinares hegemónicos. Con todo, pese a que la función reeducadora tiene necesariamente una naturaleza educativa, hay pocos estudios e investigaciones que, desde la pedagogía, se centren en cómo educa la institución carcelaria. Sí existen, aunque la mayoría realizadas en la década de los noventa, investigaciones y publicaciones de experiencias que analizan los modelos educativos que –como intervención formal o no formal– se desarrollan en las estructuras escolares que existen en el interior de las cárceles. Es el caso de Pérez Serrano (1992) sobre las aportaciones que la educación permanente pueden hacer a la reeducación y reinserción social de los encarcelados, o la experiencia de Bedmar y Fresneda (2001), que lleva a los autores a reflexionar sobre qué modelo de educación es posible desarrollar en la prisión, o la experiencia recogida por Valderrama (1994) sobre la creación del primer consejo escolar en una cárcel de nuestro país. Destacamos también la tesis doctoral de Martín (2009) sobre la actitud ante la reeducación de jóvenes presos en cárceles andaluzas y la experiencia de Arnanz (1988), que mediante un convenio entre el Ministerio de

Cultura y el de Justicia, trabajó durante cinco años implantando programas socioculturales en distintos centros penitenciarios.

Partimos de que todos los procesos de interacción social educan; por lo tanto, como institución, también la cárcel educa y lo hace mediante su estructura, sus espacios, los símbolos y códigos internos que funcionan en ella, la normativa, las interacciones entre presos y profesionales, etc. Por ello, creemos necesario que la pedagogía social, cada vez más implicada en el estudio de los procesos educativos que se desarrollan en los múltiples y complejos escenarios de la sociedad actual, también se introduzca en el mundo carcelario con investigaciones, análisis y aportaciones sobre cómo y de qué forma se desarrolla esa función reeducadora.

Este es el sentido que queremos dar al presente artículo y para ello comenzamos introduciéndonos en el discurso que se ha construido en torno al tratamiento penitenciario. Lo hacemos con la mirada de la pedagogía social y con la intención de resaltar el juego de contradicciones que, como señala Foucault (2010), es parte intrínseca de todo discurso:

> El discurso es el camino de una contradicción a otra: si da lugar a las que se ven, es porque obedece a la que oculta. Analizar el discurso es hacer desaparecer y reaparecer las contradicciones; es mostrar el juego que en él llevan a cabo; es manifestar cómo puede expresarlas, darles cuerpo, o prestarles una fugitiva apariencia (p. 198).

Posteriormente, aportaremos reflexiones sobre las percepciones, significados y juicios que las prácticas penitenciarias enmarcadas en el llamado 'tratamiento' generan en los presos que participaron en nuestra investigación. Al confrontarlas con los marcos teóricos y normativos, estas percepciones revelan una gran distancia entre la teoría y la praxis de la función reeducadora. Esta se conjuga mediante una micropolítica en la que el tratamiento se transforma en una ideología que divide básicamente a los profesionales y en un instrumento técnico que mejora la vigilancia de los sujetos y hace más eficaz el gobierno de la propia cárcel. Por último, hacemos una apuesta por los proyectos de inserción de base socioeducativa, que se pueden ver ya en nuevas instituciones como los Centros de Inserción Social (CIS), terminología con la que las instituciones penitenciarias (ii. pp.) designan las cárceles que acogen presos en tercer grado de tratamiento.

La ideología del tratamiento en el esquema del poder disciplinario

Creemos que no existe una historia de los hechos y una historia de las ideas; esa división es siempre interesada e irreal, al igual que la continuidad cronológica que impone la historia. En este sentido, la historia de los castigos tampoco se puede separar de la historia sobre el poder de castigar y, a su vez, estas dos historias no se pueden escindir de la discontinuidad, la complejidad y las circunstancias de los ciclos discursivos que marcan lo que para Foucault es la arqueología-genealogía del castigo.

En contra de lo que hoy podríamos pensar, la cárcel como institución social destinada al cumplimiento de las penas privativas de libertad no ha existido siempre. Pese a que actualmente está generalizada, es un invento reciente que de la mano del pensamiento ilustrado pretende conjugar diferentes finalidades como aislar al delincuente, corregirlo, garantizar la seguridad y generar escarmiento.

Con todo, cualquier análisis o relato histórico que queramos hacer de la cárcel supone, en primer término, reconocer tal y como plantea Mapelli (1983) que la aparición de la prisión es el reflejo de cómo el Estado absoluto evolucionó al Estado moderno. Ello porque implicaba, en primer lugar, el reconocimiento del condenado –independientemente de la pena impuesta–, es decir, de su condición de sujeto de derecho, en igualdad con el resto de personas, y en segundo lugar, porque resulta imposible contemplar la prisión sin hacer un análisis de las relaciones de poder y saber que sostienen la cultura social de la época moderna que la crea y de la sociedad industrial que la generaliza como forma hegemónica de castigo.

Tal y como nos ilustra García Valdés (1979), podemos establecer una historia anterior a la prisión en la que el cuerpo del condenado era el objeto del castigo y la finalidad de este era la prevención del delito mediante la ejemplaridad sostenida en un acto público. Con los planteamientos de los clásicos de la penología (Cesare Beccaria, John Howard, Jeremy Bentham), el delito comenzó a contemplarse como una trasgresión moral y no solo física de la ley. Así, la pena pasaba a ser el contenido necesario del derecho que debía sostenerse en una regla de proporcionalidad entre delito cometido y pena consiguiente, y ello con el fin primario de restablecer el orden externo. Posteriormente, la introducción subjetiva de las figuras delictivas dio paso a un proceso de construcción argumental largo y complejo que se sustentó en tres elementos: el *delito* como hecho antisocial que daña a todos y cada uno los componentes de la sociedad; la *ley,* que pasa a ser el reflejo del contrato social, y el *castigo,* como acción

correctora que da paso a las ciencias sociales, las cuales acabarán conformando los poderes disciplinarios.

Es en este marco donde comienza lo que hoy llamamos ideología del tratamiento penitenciario, que –al igual que otras muchas estructuras de poder-saber– se sostiene en el uso de las disciplinas para garantizar la ordenación de las multiplicidades humanas. Para conseguirlo, hace que el ejercicio del poder sea lo menos costoso posible, que sus efectos alcancen un máximo de intensidad y que estos aumenten la docilidad y la utilidad de todos los elementos del sistema. Para Foucault (2000), esa tecnología del poder disciplinario actúa a través de tres instrumentos: la vigilancia jerárquica, el juicio normalizador y el examen.

Conviene aclarar que el término 'poder', o mejor el tándem poder-saber, que Foucault utiliza y que nosotros adoptamos, no debe unirse necesariamente con la visión negativa, jurídica y estatal, ni confundirse con las relaciones de dominio, en las que una de las partes está desprovista de toda capacidad de actuación; por el contrario, las relaciones de poder son mecanismos que están en el fondo de las relaciones sociales e incluso de las interpersonales. En este sentido, el matiz que a nuestro juicio diferenciaría el término 'sujeto' del de 'individuo' es el hecho de que, frente a la homogeneidad que tratan de imponer los procesos de normalización social –los cuales siempre responden a unos intereses determinados–, el sujeto puede dotarse y se dota de instrumentos capaces de analizar tal homogeneización. De esta forma, solo en la medida en que los espacios de encierro pasen de ser espacios de dominio a constituirse en ámbitos educativos, los sujetos podrán formarse mediante la deconstrucción de significados. Esto último implica, según Pérez Gómez (1999):

> […] no tanto el descubrir el sin sentido, sino el sentido contradictorio y polivalente de los acuerdos y de las confrontaciones. […] Son los materiales personales o sociales con los que construimos los que están infectados de significación histórica, cuyo sentido y valor debemos cuestionar e indagar antes de apoyarnos en su utilización (p. 69).

La prisión descansa pues, en dos fundamentos: uno jurídico-económico, evidente en las sociedades industriales, que implica la idea de que la infracción ha lesionado, por encima de la víctima, a la sociedad entera, tomando el tiempo como unidad para medir la reparación y haciendo con ello que el cumplimiento sea una forma de salario; por otro lado, un fundamento técnico-disciplinario, que se desarrolla como aparato para transformar a los individuos. Junto a estas dos finalidades distintas y contrapuestas –el

castigo ejemplarizante y la reeducación del sujeto–, la cárcel, como toda institución socializadora, tiene también la función intrínseca de asegurar la realidad social; tal vez sea esta la función que cumple en mayor medida y la que explica su consolidación y extensión en la sociedad del siglo xxi.

Una vez asumido en el marco teórico-legal el principio de modulación de la pena, que plantean los reformadores clásicos, las aportaciones de las distintas disciplinas de las ciencias sociales al universo carcelario se han centrado en la función de transformar a los individuos para reformarlos en el supuesto de que la longitud de la pena no debe dedicarse a medir el 'valor de cambio' de la infracción, sino que debe ajustarse a la transformación 'útil' del condenado. Este positivismo aplicado a las ciencias sociales es el que para Baratta (2002) da lugar al nacimiento de la criminología y al tratamiento como método de carácter científico. En el mismo sentido, Bueno Arús (2006) considera que el tratamiento es hijo de los planteamientos de la criminología positiva italiana de Lombroso, Garofalo y Ferri, que en Italia eran conocidos con el descriptivo apelativo de 'evangelistas' de la *scuola positiva.* Pero la gran puesta de largo del tratamiento se produce inicialmente con los primeros congresos penitenciarios (en Londres en 1925 y en Praga en 1930), donde se vincula con la terapia social; posteriormente, de la mano de la criminología clínica, el tratamiento se introduce como estandarte en las reformas de los modelos penitenciarios del siglo xx (xii Congreso Penal y Penitenciario de La Haya de 1950).

Con todo, definir qué es tratamiento no resulta fácil. El término es controvertido, hasta el punto de que la actual Ley Orgánica General Penitenciaria 1/1979 (logp) en su artículo 59 elude la tarea y opta por una redacción amplia centrada en sus finalidades. Incluso entre juristas especializados en derecho penitenciario, encontramos claros matices diferenciadores. A modo de ejemplo, Carlos García Valdés considerado el padre de la logp y un representante de la corriente reformista, incardina el tratamiento a evitar la 'reincidencia' y favorecer la 'reinserción social' (García Valdés, 1997). Por su parte, Roberto Bergalli (1992), situado en la corriente de la criminología crítica, centra el término tratamiento en la acción dirigida a la 'corrección' o 'readaptación' de los condenados. Desde la visión clínica, Jean Pinatel (1979) considera como objetivo del tratamiento el proceso de cambio de valores, 'la cura psicomoral' de los delincuentes. Bien es cierto que, tras estas diferencias, los intentos de definir el término revelan elementos comunes, como la intervención institucional (ejercida por especialistas) de carácter clínico-psicológico-moral, sostenida en el principio individualizador del condenado, conjugada con un modelo educativo que se centra básicamente en el

modelo de superación de carencias y que persigue la resocialización del sujeto desde escenarios de alejamiento social.

Haciendo un resumen de las principales críticas al tratamiento, podemos señalar tres tipos. Por un lado, existen las *críticas de orden epistemológico,* en las que se califica de 'artificioso' el intento de las ciencias sociales de aislar factores que pueden estar en las causas iniciales del delito para diseñar programas de tratamiento. Este tipo de críticas también enfatiza la contradicción que supone el determinismo que marca la prevención general como mecanismo de intimidación y la libre voluntad en la que se basa la rehabilitación. Por otra parte, existen las *críticas de orden pragmático,* que, básicamente, sostienen que el tratamiento ha sido una propuesta teórica que ha fracasado en la práctica, ya que no ha conseguido reducir los índices de reincidencia, ni reequilibrar los efectos negativos de los procesos de socialización a los que están sometidos los recluidos y que Clemmer (1940) llama 'prisionalización' y que Goffman (1979) –refiriéndose a las instituciones totales en general– denomina 'desculturización'. Por último, las *críticas de orden ideológico* se debaten en una ponderación sobre los medios y los fines que entran en juego en el modelo de cumplimiento de las penas de prisión.

Frente a estas críticas, la legislación de nuestro país optó por hacer del tratamiento el elemento guía de la LOGP, no sin incluir en su preámbulo un párrafo en el que se indica lo siguiente: «Las prisiones son un mal necesario y, no obstante la indiscutible crisis de las penas privativas de libertad, previsiblemente habrán de seguirlo siendo por mucho tiempo». Con este mismo pragmatismo encontramos autores en nuestro país que rechazan esas críticas al tratamiento. Es el caso de Garrido (1986) o de Redondo Illescas (2008); este último señala:

> En todo caso el problema de la prevención del delito es enormemente complejo y multidimensional, y toda aseveración radical del tipo «el tratamiento y la rehabilitación han fracasado en todo el mundo» es cuando menos sospechosa de fanatismo ideológico o de ignorancia (p. 48).

Por consiguiente, este modelo de cárcel que se ha conformado como hegemónico se sostiene esencialmente en la construcción del concepto de tratamiento como estructura e instrumento depositario de la reeducación de los condenados. Por ello, ese lazo ideológico-conceptual que une en su destino la cárcel con el tratamiento hace que la crisis de las penas sea hoy la crisis del tratamiento y viceversa.

La relación entre educación y tratamiento en el marco legal

Las discrepancias teóricas sobre los planteamientos ideológicos y las metas de resocialización han ocasionado distintas reinterpretaciones del concepto de tratamiento, fundamentalmente en su retórica, que se han materializado en cambios pequeños y continuos que se controlan dentro de la institución carcelaria. El cambio que se produce entre el enfoque de tratamiento de la LOGP y el que se postula posteriormente en el Reglamento Penitenciario de 1996 hay que entenderlo en este sentido. Así, mientras que en la LOPG las actividades propias del tratamiento tenían enfoques terapéutico-asistenciales y se contemplaba que las actividades generales –como el caso de la educación– eran acciones de régimen cuya función consistía en erigirse en elementos que mejorasen el contexto ambiental de las cárceles y favoreciesen las posibilidades del tratamiento; el Reglamento Penitenciario formula un nuevo enfoque del tratamiento de acuerdo con el cual las actividades educativas, formativo-laborales, socioculturales y recreativo-ocupacionales se consideran instrumentos adecuados para el desarrollo integral de la personalidad de los presos. Este cambio queda ilustrado en el punto I de las Disposiciones Generales del Decreto 190/1996 en los siguientes términos:

> […] el nuevo Reglamento Penitenciario incorpora a su texto los avances que han ido produciéndose en el campo de la intervención y tratamiento de los internos, consolidando una concepción del tratamiento más acorde a los actuales planteamientos de la dogmática jurídica y de las ciencias de la conducta, haciendo hincapié en el componente resocializador más que en el concepto clínico del mismo. Por ello, el Reglamento opta por una concepción amplia del tratamiento que no solo incluye las actividades terapéutico-asistenciales, sino también las actividades formativas, educativas, laborales, socioculturales, recreativas y deportivas, concibiendo la reinserción del interno como un proceso de formación integral de su personalidad, dotándoles de instrumentos eficientes para su propia emancipación (p. 5381).

Aun siendo claro el cambio de enfoque que el nuevo reglamento plantea, resulta curioso que no se defina el tratamiento de modo más concreto y que la justificación del cambio de perspectiva se realice en función de orientaciones externas «jurídicas y de las ciencias de la conducta», y no tanto del análisis de las prácticas penitenciarias desarrolladas desde la promulgación de la LOGP, ni de las reflexiones de los profesionales penitenciarios.

Independientemente de las revisiones que se han efectuado sobre el concepto de tratamiento, su mera implantación ha generado en las prácticas de las cárceles una dualidad orgánica y funcional entre régimen y tratamiento. En el marco normativo, ambas estructuras se presentan como compatibles, pero, aunque en el plano ideológico no son estructuras en tensión, en el plano interno sí, ya que ambas han intentado dar respuesta a las críticas que se han formulado a la prisión desde su inicio, aunque con argumentos diferenciados. Por lo tanto, los ataques al régimen se han reformulado con planteamientos técnicos y de tratamiento, y viceversa, de tal modo que se ha construido un marco discursivo que hace que el régimen y el tratamiento penitenciario aparezcan como dos directores, uno de sonido y otro de imagen, de una misma película.

Metodología de la investigación

En este artículo queremos recoger algunas de las percepciones más significativas que los presos que participaron en nuestra investigación tienen sobre el tratamiento y sobre la relación de este con la educación. Para responder a este asunto, vamos a utilizar evidencias que obtuvimos en la investigación que desarrollamos durante varios años en una cárcel de nuestro país (Valderrama, 2010) y que se diseñó desde el paradigma cualitativo-etnográfico (Goetz y LeCompte, 1988; Schwartz y Jacobs, 1984; Taylor y Bogdan, 1986; Walford, 1995) y bajo el enfoque constructivista-interpretativo. De acuerdo con Pérez Gómez (1999):

> El enfoque constructivista e interpretativo prefiere seguir una estrategia de investigación plural y diversificada que incluye tanto una lógica mixta, inductivo-deductiva, como una lógica comparativa, abductiva, metafórica, de modo que se produzca constantemente una interacción entre las teorías o hipótesis de trabajo y los datos, los enfoques y los acontecimientos (p. 70).

Los principales instrumentos de recogida de información que utilizamos fueron los siguientes:

- Entrevistas semiestructuradas realizadas tanto a presos como a profesionales que colaboraron voluntariamente, tras ser elegidos de forma aleatoria

en muestras estratificadas. En el caso de los presos, la estratificación se hizo en función del módulo en que se encontraban, como condición que mejor determinaba los distintos tipos de vida que pueden desarrollarse en el centro y que pueden afectar a su percepción. En el caso de los profesionales, se intentó hacer una selección que representase todas las subáreas de trabajo dentro de las categorías de régimen y tratamiento, ponderando los distintos perfiles profesionales presentes en el equipo de tratamiento del centro. En total se grabaron más de 100 horas de audio que posteriormente se transcribieron.

- Observación participante, realizada en un grupo aula con alumnado de formación básica de educación permanente durante un curso escolar. También se observaron actividades socioculturales, talleres y actividades de ocio.
- Historias de vida, diarios personales y otras fuentes documentales como trabajos de clase, normativa de funcionamiento interno del centro, etc.
- Grupos de discusión.

La información extraída estuvo siempre bajo el control de los informantes, de forma que antes de su tratamiento metodológico fue revisada y consensuada con cada uno de ellos. Toda la información se trianguló en un doble proceso realizado forma paralela y que conjugaba la naturaleza de los instrumentos de recogida y las categorías emergentes. Fruto de ese proceso se realizaron cuatro informes diferentes, con más de 90 categorías, que fueron sometidos a criterios de validación Mishler (1990) y que, en la línea de autores como Santos Guerra (1990), Miles y Huberman (1994) o Hammersley (1992), articulamos uno por uno mediante un proceso de negociación y consenso con los participantes y con grupos de discusión. El objetivo de esto era validar el informe global en el que se triangulaban las categorías emergentes de los informes anteriores.

Todo este proceso nos permitió conocer las percepciones de presos y profesionales sobre el tratamiento que se realiza en el centro y su relación con la educación. En este artículo recogemos parcialmente evidencias y conclusiones de uno de los informes, el que construimos con las entrevistas a presos.

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

¿Cómo perciben los presos el tratamiento penitenciario?

Algunas de las conclusiones que nos aportaron los presos sobre el tratamiento fueron las siguientes:

- Cuando les preguntamos qué entienden por tratamiento penitenciario contestaron que no sabían qué es. Esto resulta curioso, ya que todos son penados y, al menos en teoría, se les aplican medidas que institucionalmente se justifican con este concepto. Indagando más en sus respuestas, vimos que lo que realmente desconocían era el marco teórico e incluso el normativo, pero ello no significaba que no tuviesen una idea construida sobre todo lo que en la cárcel se recoge con este término. Resulta significativo que en sus planteamientos siempre introdujeran expresiones como: «debe ser», «debe preocuparse», etc., que sitúan el discurso directamente en el plano de lo deseable y parten de una percepción de insatisfacción sobre la realidad de lo que en la práctica implica el tratamiento penitenciario: «debe ser tratar a la persona, quién es, cómo es, en primer lugar, el porqué está aquí» (FMM)[1].
- La mayoría relacionó la palabra *tratamiento* en primer término con la estructura de la organización que se llama 'junta de tratamiento' y con algunos profesionales de esta área. Sin embargo, esta relación no se establecía en función de los programas, las técnicas, etc., que constituirían el contenido de ese tratamiento. En segundo lugar, asociaban *tratamiento* a las medidas de separación modular y a la clasificación de los presos en grados penitenciarios, medidas que –aseguraban– no responden a programas de tratamiento diferenciados, sino que tienen como fin básico regular diferentes modos de vida en el universo común del encierro y con ello establecer un régimen artificioso de premios y castigos que hace más gobernable la cárcel.
- La imagen que revelaron de la junta de tratamiento fue la de un órgano con mucho poder, ya que decide sobre su vida en prisión y determina en gran medida su salida al exterior. Sin embargo, los presos se sienten muy lejanos a tal órgano. Las funciones de la junta de tratamiento quedan limitadas a la clasificación inicial, las revisiones de grado y las propuestas de permiso de salida,

[1] Las referencias que aparecen con letras mayúsculas entre paréntesis, corresponden a claves internas de nuestra investigación. Las citas de los participantes en la investigación son textuales y han sido extraídas de los registros de entrevistas a presos; en ningún caso identifican nombres reales.

la realización de informes para jueces e instituciones del exterior y la asignación de módulos de destino. En este sentido, uno de nuestros informantes nos decía: «La junta de tratamiento es la que se limita a decir cuándo nos tienen que dar un permiso o cuándo el tercer grado. Porque tratamiento con nosotros tienen muy poco, lo que es la palabra *tratamiento* nada» (MALG).

- Sobre su propio papel en el supuesto tratamiento, todos lo percibían como un papel pasivo, condicionado por el hecho de no conocer su programa individualizado, en este sentido uno de los presos participantes en la investigación indicaba:

> No, pero no es solo que no lo he visto, sino que creo que si existe es porque ellos lo hayan hecho confeccionado con lo que ellos tengan, no por lo que yo diga, ni por haberme visto a mí. […] Me dicen que no está contemplado en mi tratamiento, pero yo solicito cada vez que he ido a salir de permiso o he tenido revisión de grado que vengan a verme los del equipo técnico, desde el subdirector hasta la asistenta social y a mí en honor de la verdad quien viene a verme siempre es la asistenta social (JBEM).

- Todos nuestros informantes coinciden en que las estructuras organizativas del centro en general y las de tratamiento en particular no están reeducando ni reinsertando. En cambio, algunos reconocen que sí existen profesionales del centro que mantienen una relación de trato con los presos, algo que ellos entienden como una premisa básica para intentar reeducar. Es curioso que, de los profesionales que ellos mencionaron por su interés y dedicación, ninguno es miembro de la junta de tratamiento. Así, destacaban el trabajo de algún funcionario de vigilancia: «Este hombre tiene una lucha continua con los internos, para sacarles lo bueno que hay en ellos y apoyarlos y llevarlo a cabo, ese es su interés por nosotros, eso sí es reeducar» (FMM).
- El momento de la clasificación inicial es prácticamente el único en el que los informantes manifestaron haber entrado en contacto con miembros de la junta de tratamiento. Normalmente, se trataba de entrevistas cortas, realizadas días antes de la sesión en la que se decidió su caso y en las que tanto el preso como los miembros de la junta proyectaron unas estrategias y unas finalidades. Los reclusos son conscientes de que en estas entrevistas se jugaban, en gran medida, las condiciones en las que iban a cumplir su condena y sienten que los profesionales de tratamiento se convierten en un segundo tribunal.

- En cambio, todos supieron decir qué no es «tratamiento». En este sentido, consideraron que no son tratamiento los siguientes fenómenos: el que exista un expediente administrativo que se denomine «programa individualizado», porque ellos lo desconocen; el sistema regulador de vida que establece las clasificaciones, los permisos, etc., porque básicamente responde a un esquema de premios y castigos que sirven para regular el régimen de vida interior; las escasas actividades que oferta el centro, ya que en su mayoría están orientadas a mantener el establecimiento y no a satisfacer sus necesidades formativas y de reinserción; la falta de comunicación entre los profesionales de tratamiento y los presos; la falta de estímulos para motivar el estudio; los escasos apoyos por parte de los responsables del centro para crear actividades formativas; las escasas salidas programadas y los pocos contactos con el exterior que se organizan; las dificultades y exigencias que impone la junta de tratamiento para conceder permisos y progresiones de grado; la excesiva preocupación por la seguridad, que limita en exceso el uso de espacios como el salón de actos, la piscina o el polideportivo; el excesivo uso de los traslados a otros centros, que impiden completar procesos formativos, que dificultan sus posibilidades de mantener relaciones familiares y contactos con el exterior que les permitan conseguir trabajo al salir en libertad; etc.
- Por último, cuando les pedimos que nos diesen propuestas concretas sobre qué harían ellos para mejorar el tratamiento en la prisión, un repertorio de ideas vino a incidir en las principales lagunas que según ellos se están produciendo actualmente: tener un trabajo, un taller, etc.; dar más oportunidades a los que están en el patio; tener a personas que te ayuden, mantener informados a los presos, que te orienten y te conozcan realmente; dar más permisos de salida y fomentar los contactos con el exterior; dejar cumplir la condena en la prisión más próxima a la ciudad donde residen los familiares; que los miembros de la junta de tratamiento mantengan más contactos con los presos y permitan que estos participen; favorecer que quienes tienen problemas de drogas y se quieran rehabilitar lo hagan en un centro especializado; y dar más capacidad de decisión en la junta de tratamiento a las personas que son responsables de talleres, escuelas, etc., ya que son las que mejor conocen a los presos.

En resumen, y aunque pudiese parecer extraño, las críticas que los presos que han participado en nuestra investigación hacen a la cárcel se centran fundamentalmente en el incumplimiento de la función reeducadora y más concretamente en la estructura de tratamiento. Plantean el concepto de tratamiento en el plano de lo deseable

y niegan que actualmente la estructura que capitaliza esta función –la junta de tratamiento– la esté realizando; al contrario, entienden que la micropolítica que desarrolla esta estructura organizativa está dirigida básicamente a mantener el control entre los presos y a hacer la cárcel más gobernable.

¿Cómo perciben los presos la relación entre educación y tratamiento?

Aunque el nuevo enfoque de tratamiento –en vez de abogar por una revisión profunda de sus prácticas– apuesta por hacer una aproximación más teórica que real a una concepción educativa amplia y establecer con ello una clara relación entre educación y tratamiento, las percepciones de los presos que han participado en nuestra investigación no refrendan este cambio:

- Todos los participantes valoraron la necesidad de la educación, tanto como elemento para el desarrollo personal como en calidad de instrumento para hacer del tiempo en prisión un tiempo útil de cara a su reincorporación a la sociedad. Sin embargo, de igual forma todos coincidieron en asociar la educación con la educación reglada, fundamentalmente la que imparte el Centro de Educación Permanente (CEPR) que depende de la Consejería de Educación.
- Para ellos la escuela existe en la medida en que la ley recoge este derecho constitucional. Entienden que es una necesidad legal que hay que cubrir y que la propia institución aprovecha para proyectar a la sociedad una imagen reeducadora de la cárcel.
- Todos coincidieron en afirmar que en la cárcel no hay relación entre educación y tratamiento, algo que argumentaron básicamente por la falta de interés de los responsables del centro en facilitar a los reclusos las condiciones mínimas para el estudio (tener estabilidad en el centro; disponer de bibliotecas modulares, aulas de estudio, horarios flexibles; o promover que las actividades socioeducativas fuesen valoradas en la misma medida en que se valora ocupar un destino, etc.).
- Curiosamente, planteaban como alternativa a esta falta de relación, una puesta en valor de la acción educativa de la cárcel: «Estudiar debería ser el primer pilar del tratamiento de cualquier persona» (JBEM).

- Para ellos, realizar actividades tanto remuneradas como formativas y ocupacionales tiene una especial relevancia en la mejora de las condiciones de vida que impone su internamiento e incluso destacan su papel para la mejora del clima de las relaciones.

Nos parece contradictorio que la institución pretenda un nuevo enfoque de tratamiento –próximo a un concepto educativo de desarrollo integral–, pero que su implementación se sostenga con instrumentos terapéuticos como los modelos individualizados de intervención. Creemos –y con ello recogemos ideas globales de nuestros informantes– que, más allá de la perspectiva que oriente el tratamiento, es necesario recuperar una visión de la delincuencia que la contextualice como un problema social. Sin duda, esto implica reforzar las responsabilidades colectivas en su prevención e insertar el tratamiento en un enfoque socioeducativo, y no encorsetar la educación en el modelo técnico centrado en superar las carencias que impone el actual enfoque.

El desarrollo de la ciudadanía, puente entre la reeducación y la reinserción social. Los proyectos de inserción

De las percepciones de los presos que han participado en nuestra investigación hemos extraído cuatro líneas de alternativas. En estas, se aglutinan todas sus propuestas y se desentraña la micropolítica que circunda la función reeducadora:

- La sociedad debe conocer la realidad de las cárceles e implicarse en procesos de cambio. Esto supone que la sociedad deje de ser invisible para los que viven y trabajan en la cárcel y ejerza su responsabilidad tanto de control como de promoción de cambios. Sin la implicación del cuerpo social (en este término incluimos a las instituciones públicas, las organizaciones no gubernamentales, los colectivos profesionales, las asociaciones que de una u otra manera estén implicadas en tareas sociales, etc.) la cárcel no puede cambiar.
- Las prisiones deben ser centros en los que se respeten escrupulosamente los derechos humanos, pero también los derechos sociales y políticos de forma que todas las acciones penitenciarias se desarrollen a partir de ese estatuto de ciudadanía. Esta es la forma de que toda la institución –y no solo un

área determinada– asuma como responsabilidad común la humanización de la acción penitenciaria, la cual es una condición previa para poder sostener una perspectiva educativa. El sentido de la función reeducadora que actualmente se deposita en la filosofía del tratamiento (programa individualizado) debería centrarse en un programa contractual entre el sujeto y el grupo social de inserción.

- Las prisiones deben transformarse en entidades educativas. Esto implica muchas cosas, entre ellas, entender la educación más allá de la Formación Profesional o de la enseñanza reglada, lo que nos lleva a orientar esta acción educativa desde la óptica de la pedagogía social; supone que las actividades y programas de carácter asistencial, clínico o psicológico que los sujetos demanden deben insertarse en la perspectiva educativa y no a la inversa; supone hacer desaparecer las áreas de régimen y tratamiento tal y como están perfiladas actualmente y por último implica también emprender cambios sustanciales en la política de personal. Así, la mayoría de las actuaciones profesionales serían realizadas por agentes externos (ya existe el precedente de los docentes y podría ser similar en el caso de los profesionales de la salud, los trabajadores sociales, los educadores, los monitores socioculturales y deportivos, los psicólogos, los pedagogos, etc.)
- Muchas las cárceles deberían dejar de ser centros cerrados. Solo en casos muy concretos y para una reducida población estarían justificadas estas instituciones totales. Los centros abiertos realizarían una función mediadora entre los sujetos y las entidades y organizaciones externas en las que los presos realicen su propuesta de integración social. Deberían ser centros de seguimiento y coordinación en los que tanto los presos como los familiares, los profesionales, los representantes de las entidades sociales, etc. fuesen agentes activos en el diseño, la implementación y la evaluación de los programas socioeducativos y asistenciales de integración.

Estas aportaciones –planteadas por nuestros informantes– nos conducen a un nuevo modelo para desarrollar la función reeducadora, que ellos han resumido en la frase «la cárcel debe ser un centro educativo». Parece claro que la apuesta no es por que la cárcel se transforme en un centro escolar, ni que lo educativo sea algo que debe estar dirigido únicamente a los presos. Sus propuestas apuntan a un concepción amplia de los procesos de educación, capaces de ayudar a salir de la marginalidad, pero también apuntan a que la organización y el funcionamiento de la institución se transformen y esta acabe educando para formar ciudadanos responsables y para que la relación

entre la cárcel y la sociedad se base en el conocimiento mutuo y en la implicación en proyectos concretos.

El proyecto de inserción que, en líneas generales, podría responder al modelo planteado por Petrus Rotger (1992), «un modelo pedagógico comunitario del penar» (p. 73), se centraría en la idea que formula Gil Cantero (2010) de recuperar la perspectiva pedagógica en las cárceles. Sería un instrumento que, a diferencia del actual modelo de programa individualizado de tratamiento, no se centra en diagnosticar y tratar estados de anormalidad o de enfermedad, sino en poner el foco de la acción en dar oportunidades vitales que configuren una ciudadanía de pleno derecho. Supone generar oportunidades en las dos direcciones, tanto para los sujetos que necesitan apoyos para desarrollar esa ciudadanía como para los entornos sociales que sumen e integren a tales sujetos.

Desde nuestro punto de vista, esbozamos a continuación algunas ideas que consideramos importantes para estructurar estos proyectos de inserción:

- Deben nacer de una perspectiva teórico-práctica que entienda la función reeducadora como una necesidad y una realidad básicamente sociocomunitaria. Por lo tanto, el primer nivel para definir el proyecto de acción debe ir de la mano de los agentes y el contexto.
- Deben asumir un sentido de lo educativo que parta de la visión crítica y transformadora de la sociedad, esto significa que percibimos una realidad concreta (visión micro) pero la contextualizamos en un plano comunitario (visión macro). El proyecto de inserción debe fundamentarse en los factores exclusógenos que inciden en los presos, pero el objetivo de acción debe ser la transformación de los mecanismos sociales que están en la raíz de esos factores y que empujan a los sujetos desde posiciones de vulnerabilidad social a la exclusión y, posteriormente, a la marginalidad.
- Tienen que sostenerse en un modelo de proceso (el final es el principio) y crecer en espiral para sumarse –mediante las propuestas de necesidades y cambios sociales iniciales– a políticas comunitarias en marcos cada vez más amplios. Esto implica estructurar el proyecto para que él mismo, no solo sus objetivos, se inserte en redes sociales más amplias. Solo así se puede romper el círculo de la marginalidad.
- Desde su inicio, deben asentarse en un pilar básico: la participación de todos los agentes en todas las fases del proceso. Solo hay educación social si hay participación.

- La salida de la marginalidad es un proceso complejo, no por ser técnico, sino porque restituir la condición de ciudadano a un sujeto es un hecho multidimensional y porque afecta a esquemas muy consolidados de la estructura social que ejercen sus fuerzas de exclusión en el eje centrífugo del espacio social. Por ello, es necesario entender –a diferencia de lo que ocurre actualmente el tratamiento penitenciario– que en estos proyectos lo esencial no son los técnicos (cuyo protagonismo debe ser transitorio), sino los sujetos que deben someterse a la acción de apoderamiento y el grupo social que tiene que reconocerlos como ciudadanos activos.
- Los sujetos que se implican en proyectos de inserción deben ser capaces de afrontar el reto de apropiarse del proyecto de transformación y, con ello, asumir la perspectiva de apoderamiento de la que nos habla Paulo Freire. Esto significa ir más allá del modelo de superación de carencias y reconocer que la realidad social no cambia si no cambiamos todos.
- El enfoque educativo de los proyectos de inserción debe contemplar la necesidad de restaurar los elementos de identidad de los excluidos que fueron configurándose en los escenarios anteriores a la cárcel. Esto ha de hacerse con acciones educativas que aumenten su autoestima, su tolerancia, su capacidad de resistencia a las frustraciones, etc. Se trata de un modelo educativo que no debe enmascarar los conflictos, sino que ha de sostenerse en la construcción crítica tanto de la cultura social hegemónica como de la cultura propia.
- Los profesionales implicados en estos proyectos deben desarrollar una mirada no centrada en los sujetos como problema (el preso como persona anormal), sino en la situación, entendida esta como problema social de un colectivo. Esto implica que los profesionales asuman un planteamiento interpretativo de carácter ideológico-político, al tiempo que supone apostar por una intervención comunitaria que no solo actúa con los excluidos, sino que también modifica valores, prejuicios, actitudes, etc., instalados en el contexto, y reivindica políticas sociales que reviertan en toda la sociedad aumentando las cotas de justicia social.
- Es muy importante que los proyectos de inserción se sumen a otras iniciativas sociales y a otros agentes que pueden estar trabajando en el entorno, de forma que proyectos que nacen de colectivos diferentes –no siempre marginales– compartan la necesidad de transformar estructuras sociales para que sean más justas. Esta estrategia inclusiva desdibuja los estereotipos de marginalidad

asociados a los sujetos que se suman a los programas de inserción y adquiere un cariz más colectivo.

- Si el modelo general de centros pasase a ser el de centros de inserción, debería modificarse el papel de las instituciones penitenciarias y todo el marco legal que las configura para transformarlas en instituciones públicas que tutelen –no que capitalicen– los proyectos de inserción.

Conclusiones

Hemos visto que toda la construcción de poder-saber que configura el actual tratamiento penitenciario es un espacio controvertido desde el punto de vista teórico y, en el interior de la cárcel, es un espacio ideológico, en tanto que su debate interno se reduce a creer o no creer en él. Sus planteamientos técnicos se centran en la individualización de los sujetos mediante una acción clínico-médico-psicológica, pero en el interior de la cárcel, los presos que han participado en la investigación consideran que su sentido real debería ser el de «trato»; en esa medida afirman que el tratamiento en el centro es inexistente. En cambio, creen que la junta de tratamiento, que capitaliza todo este enfoque ideológico, sirve para mantener una imagen social tolerable del encierro; justificar la ausencia de un control social externo sobre lo que pasa en su interior; tecnificar los mecanismos de vigilancia y dominio sobre los sujetos; regular los diferentes modos de vida mediante la clasificación interior y la concesión de beneficios penitenciarios; y, en definitiva, hacer la cárcel más gobernable.

Frente a esto, apostamos, junto a los presos que participaron en nuestra investigación, por una nueva visión de la función reeducadora. Función que en nuestra propuesta articulamos mediante un instrumento de la pedagogía social como son los proyectos comunitarios de inserción.

Referencias bibliográficas

Arnanz, E. (1988). *Cultura y prisión. Una experiencia y un proyecto de acción socio-cultural penitenciaria.* Madrid: Popular.

Baratta, A. (2002). *Criminología crítica y crítica del derecho penal. Introducción a la sociología jurídico-penal.* Avellaneda (Argentina): Siglo xxi.

Bedmar Moreno, M. y Fresneda López, D. (2001). Excluidos y recluidos. Educación en la prisión. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 6-7, 125-142.

Bergalli, R. (1992). Control social: sus orígenes conceptuales y usos instrumentales. *Revista de Derecho Penal y Criminología,* 2, 173-184.

Bueno Arús, F. (2006). Novedades en el concepto de tratamiento. *Revista de Estudios Penitenciarios,* 252, 9-36.

Clemmer, P. (1940). *The prison community.* Boston: Christopher Publishing.

Foucault, M. (2000). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Madrid: Siglo xxi.

— (2010). *La arqueología del saber.* Madrid: Siglo xxi [2.ª edición, revisada].

García Valdés, C. (1979). *La reforma de las cárceles.* Madrid: Ministerio de Justicia.

— (1997). *Historia de la prisión. Teorías economicistas. Crítica.* Madrid: Edisofer.

Garrido Genovés, V. (1986). El tratamiento penitenciario en la encrucijada. *Revista de Estudios Penitenciarios,* 236, 21-31.

— y Vidal del Cerro, B. (1987). *Lecturas de pedagogía correccional.* Valencia: Nau Llibres.

Gil Cantero, F. (2010). La acción pedagógica en las prisiones. *Revista Española de Pedagogía,* 68 (245), 49-66.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.* Madrid: Morata.

Goffman, E. (1979). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales.* Buenos Aires: Amorrortu.

Hammersley, M. (1992). *What's Wrong with Ethnography?* London: Routledge.

Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria. *Boletín Oficial del Estado (España),* 5 de octubre de 1979, 239.

Mapelli Caffarena, B. (1983). *Principios fundamentales del sistema penitenciario español.* Barcelona: Bosch, casa editorial.

— (1998). Contenidos y límites de la privación de libertad (sobre la constitucionalidad de las sanciones disciplinarias de aislamiento). *Eguzkilore,* 12 (número extraordinario), 87-105.

Martín Solbes, V. M. (2009). Los jóvenes internados en prisiones andaluzas. Sus actitudes ante los procesos de reeducación. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 16, 149-157.

Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook.* London: Sage.

Mishler, E. G. (1990). Validation in Inquiry-Guided Resarch: The Role of Exemplars in Narrative Studies. *Harvard Educational Review,* 60 (4), 415-443.

Pérez Gómez, Á. I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.* Madrid: Morata.

Pérez Serrano, G. (1992). La educación permanente en los centros penitenciarios: narración de una experiencia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 7, 85-98.

Petrus Rotger, A. (1992). Hacia una pedagogía comunitaria de la pedagogía penitenciaria. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 7, 63-83.

Pinatel, J. (1979). *La sociedad criminógena.* Madrid: Aguilar.

Real Decreto 190/1996, de 9 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento Penitenciario. *Boletín Oficial del Estado (España),* 15 de febrero de 1996, 40, 5380-5435.

Redondo, S. (2008). *Manual para el tratamiento psicológico de los delincuentes.* Madrid: Pirámide.

Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares.* Madrid: Akal.

Schwartz, H. y Jacobs, J. (1984). *Sociología cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad.* México: Trillas.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Paidós.

Valderrama, P. (1994). La participación como aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía,* 226, 66-68.

— (2010). *Cárcel, poder, conflicto y ciudadanía. La micropolítica de la función reeducadora.* Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Walford, G. (1995). *La otra cara de la investigación cualitativa.* Madrid: La Muralla.

Dirección de contacto: Pedro Valderrama Bares. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Campus Universitario de Teatinos; 29071 Málaga, España. E-mail: pvalderrama@uma.es

Formación educativa previa ante las discriminaciones: las mujeres reclusas en España[1]

Prior Education and Discrimination: Women in Spanish Prisons

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-222

Fanny T. Añaños-Bedriñana
Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía. Granada, España.

Resumen

Las realidades y las condiciones de vida desfavorables o problemáticas no justifican el delito. Por el contrario, la sociedad y sus sistemas de justicia y seguridad buscan fórmulas para reprimir y controlar el crimen: una de las fórmulas a las que más se recurre es la privación de libertad. Este contexto abre nuevos espacios y posibilidades para estudiar y actuar, a la luz de la normativa y de los fines penitenciarios orientados hacia la reinserción. Estos procesos educativos-reeducativos, transformadores, liberadores y de mejora de la calidad de vida son campos propios de la pedagogía y la educación social. Este trabajo presenta los resultados de una investigación realizada en España, con una muestra de 538 mujeres reclusas, a quienes se suministró un cuestionario semiestructurado, para analizar cuestiones relacionadas con la educación de partida y su influencia en distintos factores sociales, educativos o situaciones de su vida, así como en los procesos formativos y laborales y en las expectativas de futuro mientras están en prisión. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto las desigualdades y desventajas sociales en las mujeres presas. Se evidencia una mayor vulnerabilidad en aquellas que no tienen estudios o que cuentan con una formación ínfima, en función de la procedencia. Las europeas, paradójicamente –especialmente las pertenecientes a minorías gitanas– tienen menor formación educativa. Igualmente, se comprueba la incidencia de la formación previa como cierto factor de protección respecto a las adicciones a

(1) Plan Nacional de Investigación, Proyecto de Investigación I+D+I Mujeres reclusas drogodependientes y su reinserción social. Estudio socioeducativo y propuestas de acción [EDU2009-13408]. Financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del gobierno español.

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

sustancias y a la propensión al delito; asimismo, dicha formación favorece una mejor ocupación laboral. Además, estas mujeres también se perciben mejor a sí mismas y valoran más su participación en cursos y programas formativos o laborales relacionados con su futuro de inserción social. Estos elementos cimentan un trabajo de reinserción y reeducación, que considere los factores de vulnerabilidad e incida en los factores de protección y prosociales, acordes con las realidades y subjetividades de las personas encarceladas, desde una perspectiva de género y de carácter socioeducativo.

Palabras clave: formación educativa previa, cuestiones de género, prisión, mujeres internadas, desventajas sociales y educativas, oportunidades educativas, prevención de delitos, programas de reinserción, educación social.

Abstract

Real situations and unfavourable or problematic living conditions do not justify crime. On the contrary, society and its security and justice systems seek ways to suppress and control crime. Deprivation of liberty is one of the most often-used formulas. This context opens up new spaces and possibilities for study and action, in the light of legislation and incarceration as the environment for rehabilitation. These processes lead to education/re-education, transformation, liberation and improvement of the quality of life, areas that are for social education and education in general to address. This paper reports the results of research in Spain in which a sample of 538 women inmates was given a semi-structured questionnaire. The goal was to analyze issues related with inmates' prior basic education and its influence on different social and educational factors, life situations, inmates' education and work and expectations for the future while in prison. The results reveal the social inequalities and disadvantages of women convicts. Those who are uneducated or nearly so are found to be more vulnerable, depending on their origin. Paradoxically, the Europeans, especially members of gypsy minorities, are less educated. Prior education is found to provide a certain factor of protection against substance addiction and criminality and to help employment-wise. The women with more prior education also have a better self-image and value their own participation in educational and occupational programmes and courses related with their future social integration. These elements provide a foundation for rehabilitation and re-education work that takes account of the factors of vulnerability and has an impact on protective and pro-society factors in accordance with the real and subjective situations of inmates, from a gender perspective and a socio-educational perspective.

Key words: prior education, gender issues, prison, women inmates, social and educational disadvantages, educational opportunities, crime prevention, rehabilitation programmes, social education.

Introducción

La temática penitenciaria genera en la sociedad ciertos recelos y académicamente está poco estudiada, especialmente desde el enfoque educativo. Esto, por lo menos, evoca un cuestionamiento, dada su enorme dimensión; por ejemplo: en España en abril de 2012 contábamos con 70.814 personas dentro del sistema, de las que 65.385 (el 92,33%) eran hombres y 5.429 (el 7,67%), mujeres (Secretaría General de Instituciones Penitenciarias –SGIP–, 2012). En el ámbito internacional también crece en el 78% de los países; así, aumenta al 71% en África, al 82% en América, al 80% en Asia, al 74% en Europa y al 80% en Oceanía (Walmsley, 2011).

Por otro lado, lamentablemente, los avances educativos y sociales parecen insuficientes para corregir los estereotipos que adjudican papeles, profesiones y expectativas diferentes en función del sexo, así como las desigualdades económicas, sociales y culturales de partida. Estas realidades, si se analizan en contextos y grupos con mayores condiciones de riesgo, dificultad o conflicto –como en el medio penitenciario–, son más penosas en las mujeres. Por ello se considera imprescindible, partiendo desde una perspectiva de género, contribuir a hacer visibles, analizar y actuar en situaciones específicas de las mujeres internas en prisión. Veamos a continuación algunos fundamentos.

La perspectiva de género en el medio penitenciario

Distinguir entre sexo y género facilita la divergencia entre los hechos biológicos y los hechos sociales. El género se sitúa en el segundo caso. Este viene a ser el conjunto de normas diferenciadas para cada sexo (capacidades, comportamientos, identidades, expectativas, deseos, valores y acciones; y, según Llopis, Castillo, Rebollida y Stocco –2005–, además, autoconcepto, capacitación o eficacia percibida y creencias) que, consciente e inconscientemente, son impuestas como parámetros a los individuos, incluso antes del nacimiento, a partir del momento de saberse el sexo.

Se trata de un proceso de construcción social y de aprendizaje en diferentes entornos y situaciones. Lomas expresa que «los hombres y las mujeres somos diferentes no solo porque tengamos un sexo distinto sino también porque aprendemos a ser hombres y a ser mujeres de maneras diferentes» (2006, p. 272). Para trabajar desde el género urge contar con las condiciones de vida y la subjetividad (Migallón y Voria,

2007); esto significa partir, entre otras cosas, desde papeles, características sociales, psicológicas, culturales, religiosas y educativas percibidas o asumidas. Como son cuestiones socioculturales, se pueden cambiar, desde nuestra perspectiva, mediante procesos y acciones socioeducativas.

Las cuestiones de género expuestas tienen implicaciones en el sistema penitenciario. El gobierno español, mediante la SGIP, consciente de las deficiencias y discriminaciones, emprende una política de medidas de mejora en diversos campos, uno de los cuales es la situación de las mujeres. En 1996 inicia el Programa de Intervención en Salud desde un Enfoque de Género con Mujeres Privadas de Libertad para fomentar el autocuidado, la autoestima y el desarrollo personal; más adelante, en 2007, se elaboró una *Guía práctica para la intervención grupal con mujeres privadas de libertad,* en la que se incluyen temas de trabajo sobre la violencia contra las mujeres y la salud sexual. También se formuló el *Manual sobre intervención sobre drogodependencias en centros penitenciarios,* a instancia de los resultados de la Encuesta sobre Salud y Consumo de Drogas en Prisión (Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas –DGPND–, 2007), el *Plan europeo de acción en materia de lucha contra la droga 2005-2008* (UE, 2008) y la *Estrategia nacional sobre drogas para el período 2000-2008,* a partir de las cuales se plantea el trabajo sobre drogas en programas dirigidos a mujeres. Finalmente, en 2008, se aprueba el Programa de Acciones para la Igualdad entre Mujeres y Hombres en el Ámbito Penitenciario (PAIHMAP), con 122 acciones, en respuesta a los principios, recomendaciones, acuerdos e instancias emanadas de la normativa europea e internacional (SGIP, 2008). Sobre la aplicación de este ambicioso programa, Yagüe (2010) da algunos datos, por ejemplo, según unos criterios definidos, existen medidas capaces de acortar la duración del encarcelamiento y de mejorar la inserción laboral y familiar. Así, en marzo de 2010, disfrutaban del medio abierto 1.199 mujeres (el 32% de las clasificadas).

Sin embargo, a pesar de las mejoras expuestas y de los avances en el sistema penitenciario, realmente no tenemos resultados concluyentes o explicaciones sobre las acciones y medidas tomadas. Por el contrario, se observan aún diferencias en el abordaje, el tratamiento, la atención, las estructuras, etc., entre hombres y mujeres (Parlamento Europeo, 2008; Yagüe, 2007, 2010; Almeda, 2010; García Grenzner, 2006; Orte, 2008; Añaños, 2008, 2010, 2012; Defensor del Pueblo Andaluz, 2006; Cruells e Igareda, 2004; Ribas, Almeda y Bodelón, 2005; Martínez-Cordero, 2008; Delgado Pérez, 2008; Roca y Caixal, 2002; Casares, González, Secades y Fernández, 2008).

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

Desigualdades, exclusiones y delictividad

La criminalidad implica agresividad y se asocia culturalmente con el sexo masculino. En consecuencia, «los factores sociales, económicos, situacionales y psicológicos, considerados principales en el hombre delincuente, se relegan a un segundo plano en la mujer delincuente» (Almeda, 1992, p. 8). De hecho, las diferencias en el comportamiento delictivo de las mujeres han sido largamente desestimadas y poco tratadas. No obstante, las figuras que encarnaban la transgresión femenina eran duramente perseguidas y castigadas (Azaola, 2005); situación que hoy se mantiene, especialmente desde el moralismo familiar y social.

Juliano (2010) lanza una hipótesis sobre la propensión de las mujeres al delito, unida a los altos costos personales y sociales que para ellas implica el ingreso en prisión, motivo por el que evitan delinquir a cualquier costo, excepto cuando viven inmersas en una subcultura que acepta tal conducta; incluso el trabajo sexual (prostitución) emerge como una conducta más segura y menos peligrosa.

Actualmente, la criminalidad masculina sigue siendo mayor en todos los países, en las diferentes edades y en casi todos los delitos, con excepción de los ligados a lo que se considera 'condición de la mujer' (el aborto, el infanticidio y la prostitución) o, según Mapelli (2006), en aquellos eslabones 'prescindibles' o en las tareas 'sencillas', que exigen poco tiempo y esfuerzo, lo cual puede permitir a las mujeres obtener ingresos y seguir con sus responsabilidades familiares. En estos procesos tampoco se descarta la presión que ejercen sus parejas u otras personas del entorno inmediato (Añaños, 2010).

También es frecuente la asociación entre pobreza y prisión. En la realidad penitenciaria se insertan reclusos que pertenecen a los estratos más pobres y un porcentaje significativo son minorías étnicas o extranjeros (DGPND, 2007). Además, un alto porcentaje proviene de entornos caracterizados por la precariedad en la calidad de vida (carencias económicas, exclusión social, ausencia de pautas normalizadas, falta o precariedad de empleo, problemas en las redes de apoyo, etc.) y hay internos que sufren enfermedades mentales adquiridas antes de prisión, padecen de drogodependencia o han sufrido en su infancia abusos, malos tratos o abandonos.

El género explica, en parte, las desigualdades entre hombres y mujeres en la sociedad (Instituto Vasco de la Mujer, 2008; Tomé, 2006). Al fin y al cabo, si tenemos en cuenta la organización social –que acepta e impone la estratificación sexual y del trabajo– esta

da lugar a relaciones asimétricas, mediadas por el reparto de poder, prestigio y propiedad (Evans, 1997).

La criminalización de los sectores sociales más vulnerables se ha extendido en nuestra sociedad pero, además, tiene género. A esto hay que agregar el factor de la clase social. «Los delitos de los pobres son los que tienen peor consideración y más castigo y las mujeres son las más pobres en cada sociedad» (Juliano, 2010, p. 29). En las mujeres, los problemas, necesidades y responsabilidades se agudizan y se viven con más peso, dolor y frustración, especialmente si son madres.

La relación con el medio y con las personas cercanas en situaciones de pobreza, exclusión o marginación habitualmente genera en estas mujeres una baja autoestima, por la pérdida de valor sufrida a lo largo de sus vidas ante sus familias, sus parejas y su entorno social y laboral (Migallón y Voria, 2007). En este contexto, las circunstancias del entorno contribuyen o condicionan los comportamientos delictivos o las características de estas personas.

En resumen, la cárcel concentra mayoritariamente el resultado de algunos fracasos de nuestras sociedades (Gallizo, 2010) y las mujeres que se encuentran recluidas en ella son objeto de diversos tipos de exclusiones: *primaria,* antes de entrar a prisión por las condiciones de desventaja inicial; *secundaria,* mediante su visibilización y debido a las consecuencias de su ingreso en prisión; y *terciaria,* la que se genera tras su salida de prisión y como consecuencia del estigma asociado a haber sido preso, lo cual dificulta la inserción o la reinserción social (Añaños, 2012).

Desventajas educativas, reeducación y medio penitenciario

El aspecto formativo –tanto educativo como laboral– en los reclusos es generalmente cuestionable. Los internos carecen de recursos educativos, tienen un nivel bajo y antecedentes de fracaso escolar (DGPND, 2007; Gallizo, 2010). Es más penoso aún el caso de presos que presentan una alta tasa de analfabetismo y nula cualificación profesional (SGIP, 2008). Gran parte de estas carencias se deben a las situaciones de desventaja social, cultural, educativa, económica y social (exclusión primaria) (Añaños, 2012) o a los estilos de vida que han tenido en sus familias de origen y que se caracterizan por una estructura y una organización escasas con estándares que consideramos 'normalizados'. En opinión de López, Ridao y Sánchez (2004), son espacios educativos que definen, en gran medida, el curso de nuestro desarrollo personal y social.

A partir de la Constitución de 1978, las leyes y normativas específicas penitenciarias tienen como fin principal de la reclusión la reinserción social; en este ámbito es

donde caben los fundamentos, las metodologías y las acciones que se basan en la educación social. Para el logro de estos objetivos, el sistema penitenciario emplea actividades terapéuticas y educativas denominadas 'tratamiento penitenciario' (TP); procedimiento que, desde el área educativa, llamamos 'intervención o acción socioeducativa'. El TP se define cuando el interno tiene una sentencia en firme y se establece una clasificación. Esta, a su vez, se denomina 'grado penitenciario' y determina un régimen de medidas de control y seguridad (Ministerio de Interior, 2006): se trata del establecimiento de un régimen de vida e intervención.

Metodología de la investigación

Método

La investigación combina métodos de corte cuantitativo y cualitativo, tiene por objeto analizar los niveles educativos alcanzados por las mujeres presas como rasgo característico de partida y su incidencia en diferentes situaciones previas a la reclusión y al afrontamiento de posibilidades educativas y laborales en prisión; también pretende estudiar las autopercepciones y valoraciones sobre su futuro, tras el cumplimiento de condena.

El estudio abarcó 11 comunidades autónomas y se visitaron 42 centros –entidades de cumplimiento de pena, las que mayor presencia tenían de población y servicios, recursos o programas específicos con mujeres–.

Muestra

Dada la dificultad que implica no tener un censo o material sobre la población específica (mujeres drogodependientes en programas y en segundo o tercer grado) se definió un recorrido muestral orientado a toda la población –todas las que quisieran participar–, con el criterio del 'grado'.

La muestra se compone de 538 mujeres, que representan aproximadamente el 15% de la población total femenina penitenciaria. Los rasgos básicos son los

siguientes: se encuentran en segundo grado (68,7%) y en tercer grado (21,3%); las edades fluctúan entre los 19 y los 73 años, la edad media es 36,4 años. La mayoría son solteras (38%) o separadas o divorciadas (19,2%), aunque también las hay que forman parte de una pareja de hecho (20,5%) o que están casadas (16,5%). Tienen hijos el 79,5% (423): este es un dato preocupante, si pensamos en el impacto familiar, máxime si tenemos en cuenta que el 10,1% vive exclusivamente con sus hijos. Practican religión el 61,3% de las reclusas. La religión profesada fundamentalmente es católica (62,7%) y evangélica (16,8%).

Instrumento

Se aplicó un cuestionario con 92 ítems, sobre seis grandes bloques temáticos (datos sociodemográficos y jurídicos; aspectos socioeconómicos; formación e inserción social; relaciones sociofamiliares; área de salud y relación con las sustancias) y está compuesto por preguntas cerradas de respuesta múltiple, preguntas abiertas y preguntas filtro o condicionadas. En función de las competencias lectoras y de comprensión, el instrumento se ha autocumplimentado (67,7%), se ha aplicado de forma guiada (12,3%) o mediante un método mixto (20,1%).

Procedimiento

Tras un complejo proceso de autorización y de coordinación tanto con la Administración central penitenciaria y la Administración catalana –única comunidad con trasferencias en el área– como con cada uno de los centros seleccionados, se realizó el trabajo de campo de junio a octubre de 2011. La participación tuvo lugar después de que cada mujer hubiese sido informada, se le hubiese explicado el proceso y hubiese firmado individualmente el consentimiento informado.

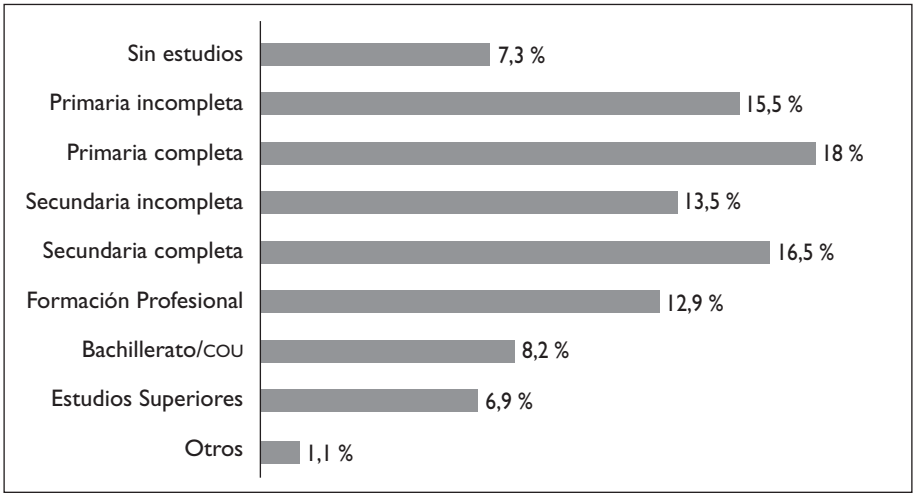
Para el análisis de la información se emplearon métodos cuantitativos y estadísticos, se diseñó una base de datos en el formato SPSS versión 15 *(Statistical Package for the Social Sciences).* Las pruebas básicas realizadas en este trabajo fueron estadísticos descriptivos, frecuencias, tablas de contingencia y análisis de asociación. También se emplearon métodos cualitativos de interpretación y análisis de contenido de las preguntas abiertas.

Resultados y discusión

Tras analizar los datos, exponemos los resultados básicos que han guiado el objetivo definido y que generan planteamientos para la discusión.

Estudios iniciales antes de entrar a prisión

GRÁFICO I. Estudios alcanzados



Fuente: elaboración propia.

Los primeros datos son contundentes, es decir, el nivel de estudios alcanzado por las mujeres en el medio penitenciario es bajo: la Enseñanza Primaria es la mayoritaria (33,5%). Aunque de este porcentaje, el 15,5% no la culminó, independientemente representa el 46,4% del total de dichos estudios. A la Enseñanza Primaria le sigue la Secundaria (30%): el 13,5% no la terminó, representando independientemente el 45% del total de estos estudios. El 12,9% consigue realizar una Formación Profesional mientras que un escaso 8,2% efectuó una formación orientada a acceder a Estudios Superiores. Al nivel más alto solo consigue llegar el 6,9%; de este porcentaje, el 4,6% dice haber cursado carreras universitarias, pero no tenemos la certeza de que hayan terminado.

En el punto más vulnerable se encuentra el 7,3% que no tiene estudios. El analfabetismo es una cuestión sangrante que va más allá de las competencias de lectoescritura y cálculo. Refleja, en palabras de Jiménez (2005), la cara injusta de las consecuencias

negativas y constituye un problema ético, social y político. A ello cabe añadir la larga estela de desigualdades educativas entre hombres y mujeres. En todos los países, las niñas tienen menos posibilidades de acceder a la educación o abandonan la escuela prematuramente (SGIP, 2008).

Relación con las drogas

Sobre la relación con las sustancias el mes antes de entrar a prisión, se han definido cuatro perfiles: *no adictas* –ningún consumo problemático, 39,4%–, *exadictas* –han dejado el abuso al menos durante seis meses, 4,1%–, *adictas en PMM* –se encuentran en tratamiento en Programas de Mantenimiento de Metadona, 2,8%– y *adictas activas* –tienen un consumo problemático y dependiente de drogas, sean sustancias legales o no, 53,7%–. Este último es un dato es muy significativo porque representa a más de la mitad de las mujeres; además, los efectos de las sustancias o las consecuencias asociadas al consumo hacen que aumenten las posibilidades de cometer delitos, por ejemplo, para financiarse el consumo. Estos datos se han visto ampliados y reforzados por cifras, planteamientos y reflexiones del Defensor del Pueblo Andaluz (2006), Martínez-Cordero (2008), Delgado Pérez (2008) y Añaños (2010).

TABLA I. Estudios alcanzados y perfiles adictivos

Estudios alcanzados	No adictas %	Exadictas %	Adictas PMM %	Adictas activas %	TF	T %
Sin estudios	7,5	13,6		6,9	39	7,2
Primaria incompleta	15,6	4,5	26,7	15,6	83	15,4
Primaria completa	11,3	18,2	33,3	21,8	96	17,8
Secundaria incompleta	15,6	13,6	6,7	12,5	72	13,4
Secundaria completa	17,5	31,8		14,9	88	16,4
Formación Profesional	8,5	4,5	26,7	15,9	69	12,8
Bachillerato, COU	11,3	9,1		6,2	44	8,2
Estudios Superiores	10,4	4,5	6,7	4,5	37	8,9
Otros	0,9			1,4	6	1,1

Total válido	98,6	100	100	99,7	534	99,3
Perdidos por el sistema	1,4			0,3	4	0,7
Total	100	100	100	100	538	100

Fuente: elaboración propia.

Las *no adictas* están especialmente en Primaria y Secundaria (60%). Si tomamos el nivel de estudios como variable independiente de aquellas con estudios de Bachillerato o COU (54%) y con Estudios Superiores (59%), estas están más protegidas ante consumos problemáticos.

El 37,4% de las *adictas activas* cuenta con estudios primarios, lo cual representa de forma independiente el 60,3%. También destaca el 49,3%, con estudios de Secundaria y el 56,6%, con Bachillerato o COU. Las mujeres sin estudios son el 6,9% global, pero autónomamente representan el 51,3% de las *adictas activas,* así como el 41% de las *no adictas* y el 7,7% de las *adictas en PMM.*

Estudios alcanzados y procedencia

Los extranjeros suman 24.169 y configuran el 24,17% (91,96% hombres y 8,04% mujeres) de la población reclusa total (SGIP, 2012). Este dato no solo es relevante por la cantidad, sino por la diversidad; es más, en el caso de las mujeres, el porcentaje de extranjeras es casi medio punto mayor que el de mujeres españolas.

La procedencia de las mujeres en la investigación es fundamentalmente española (69%). Agrupados los orígenes por continentes, tenemos que el 76,6% son europeas y el 21,7% de América Latina; el 0,9% de África; el 0,6% de América del Norte –Estados Unidos y Canadá–; y el 0,2% de Asia. Dada su importancia poblacional, se reduce el análisis a Europa y América Latina.

TABLA II. Estudios alcanzados y procedencia por continentes

Nivel de estudios alcanzado	**Nacionalidad según continentes**		**Total**
	Europa (UE)	**América Latina**	
Sin estudios	35	3	38
	8,7%	2,6%	7,4%

Primaria incompleta	71 17,7%	10 8,7%	81 15,7%
Primaria completa	85 21,2%	10 8,7%	95 18,4%
Secundaria incompleta	48 12,0%	23 20,0%	71 13,8%
Secundaria completa	56 14,0%	28 24,3%	84 16,3%
Formación Profesional	56 14,0%	13 11,3%	69 13,4%
Bachillerato, COU	23 5,7%	19 16,5%	42 8,1%
Estudios Superiores	27 6,7%	9 7,8%	36 7,0%
Total	401 100,0%	115 100,0%	516 100,0%

Fuente: elaboración propia.

La Tabla II evidencia que en casi todos los niveles educativos las americanas tienen mayores logros escolares, especialmente en los estudios secundarios –incompletos y completos– (44,3%) y de Formación Profesional o preuniversitaria (27,8%). En las europeas, destacan los estudios primarios (38,2%); una razón posible para esto es que dichas enseñanzas son obligatorias en los países de la Unión.

Otro dato llamativo, en cierto modo contradictorio con lo anterior, es que el 8,7% de las mujeres sin estudios son europeas, lo cual representa, dentro del bloque, el 89,7%. Una posible explicación es que las mujeres que proceden de América Latina cometen principalmente delitos contra la salud, habitualmente el de tráfico de drogas, y tienen que pasar pruebas y controles de seguridad en cada país: para tal fin se requieren unas habilidades y competencias socioeducativas aceptables.

Pueblo gitano

Dentro de la población europea –especialmente española– existen diversos grupos étnico-culturales, de los que podemos resaltar la etnia gitana, que se denomina 'pueblo gitano'. En la investigación, las mujeres gitanas representan el 22,7% (115 mujeres), lo cual constituye una sobrerrepresentación poblacional porque en términos generales de población nacional las mujeres de etnia gitana son minoritarias, constituyen entre el 1% y 2% (Ministerio de Sanidad Servicios Sociales e Igualdad, 2011; INE, 2012). En parte ello se debe a que este colectivo –históricamente y en actualidad– sufre discriminaciones y desigualdades de diverso orden. Por lo que hace al tipo de intervención socioeducativa específica constituye un grupo muy importante.

TABLA III. Estudios alcanzados y cultura gitana

Estudios alcanzados	Pueblo gitano		Total
	Sí	No	
Sin estudios	23	16	39
	59,0%	41,0%	100,0%
Primaria incompleta	28	53	81
	34,6%	65,4%	100,0%
Primaria completa	21	72	93
	22,6%	77,4%	100,0%
Secundaria incompleta	20	49	69
	29,0%	71,0%	100,0%
Secundaria completa	14	68	82
	17,1%	82,9%	100,0%
Formación Profesional	8	58	66
	12,1%	87,9%	100,0%
Bachillerato, COU	0	41	41
	,0%	100,0%	100,0%
Estudios Superiores	1	35	36
	2,8%	97,2%	100,0%
Total	115	392	507
	22,7%	77,3%	100,0%

	Valor	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	63,208(a)	,000
Razón de verosimilitudes	70,379	,000
Asociación lineal por lineal	52,261	,000
N.º de casos válidos	507	

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la relación entre estudios alcanzados y etnia gitana, se rechaza la hipótesis nula de independencia entre ellas, lo cual significa que existe asociación entre esas dos variables. Así pues, se observa que las mujeres con este marco sociocultural tienen un nivel menor de estudios. En este contexto se prioriza la dimensión privada y doméstica de las mujeres, por tanto, hay un escaso apoyo educativo y del espacio público.

TABLA IV. Población gitana, adicciones y estudios alcanzados

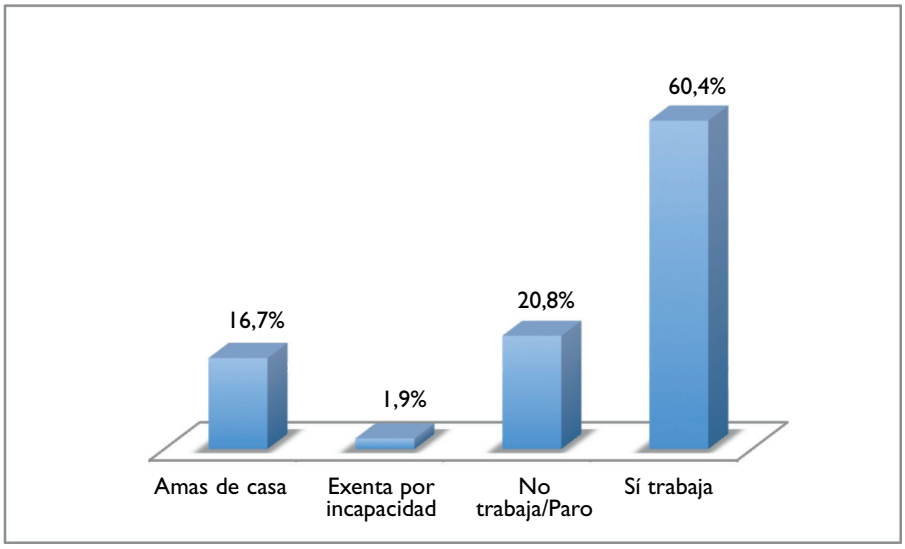
Adicción antes de entrar en prisión		Valor	Sig. asintótica (bilateral)
Adicta activa	Chi-cuadrado de Pearson	15,574	,008
	Razón de verosimilitudes	16,276	,006
	Asociación lineal por lineal	12,240	,000
	N.º de casos válidos	276	
No adicta	Chi-cuadrado de Pearson	48,204	,000
	Razón de verosimilitudes	49,832	,000
	Asociación lineal por lineal	26,794	,000
	N.º de casos válidos	195	

Fuente: elaboración propia.

Se pone nuevamente de manifiesto que las *adictas activas* y las *no adictas* gitanas tienen un menor nivel de estudios. En este caso, el contraste de independencia también corrobora que existe relación entre estas dos variables para las dos subpoblaciones. De hecho, el vínculo entre la etnia y la permanencia en la escuela está influido por factores tales como no hablar la lengua del país –gitanos provenientes de Europa del Este–, el entorno socioeconómico y ciertos aspectos culturales (vv. aa., 2006).

Ocupación laboral

GRÁFICO II. Situación laboral



Fuente: elaboración propia.

El mes antes de ingresar en prisión, el 60,4% de las mujeres se encontraba trabajando de forma remunerada, otra cuestión es el tipo de trabajo o si este era legal o no. Desde el enfoque de género, hemos constatado que el 16,7% de las mujeres son *amas de casa,* es decir mujeres que trabajan dentro del hogar sin ninguna retribución económica y cumpliendo funciones y papeles culturalmente asociados a ellas. Con todo, de esta labor no están eximidas aquellas que trabajan fuera.

El desempeño laboral se caracteriza por la baja cualificación profesional, la precariedad y el pluriempleo, con frecuencia ilegal o en el mercado sumergido. El trabajo más destacado es el de *hostelería y restauración* (camareras de piso, ayudantes de cocina, camareras de restaurantes, etc.) con 16,35% del total de la población, dentro del cual se distinguen fundamentalmente a mujeres con estudios primarios y secundarios. El 8,55% trabaja como *limpiadora.* Estas, igualmente, tienen estudios primarios y secundarios. El 6,69% es *comerciante y vendedora,* y posee estudios secundarios y de Formación Profesional. El 3,53% se dedica a la *venta ambulante,* pero en este caso la mayoría no tiene estudios o tiene la Primaria incompleta.

Un ámbito singular lo constituyen aquellas que se dedican a la *prostitución* (2,41%) y a *trabajos ilegales* (2,41%). En ambos casos las que más lo hacen tienen baja cualificación y los porcentajes van descendiendo a medida que el grado de educación aumenta –por ejemplo, entre las que tienen la Formación Profesional–; la prostitución incluso desaparece entre aquellas que tienen Estudios Superiores. Otros trabajos con menos presencia son los siguientes: *autónoma o empresaria* (2,97%), *agricultora* (2,60%), *peluquera* (1,67%), *personal administrativo* (1,67%), *cuidadora de personas mayores o niños* (1,48%) o *empleada del hogar* (1,11%).

Delictividad

Los principales delitos cometidos se agrupan como sigue: el 24,35%, *robo*; el 46,65%, *delito contra la salud pública;* este último se identifica habitualmente con el tráfico de drogas. También se observan *hurtos* (4,64%), *homicidio* (4,27%), *estafas* (3,71%), *lesiones* (2,78%) y *robo, hurto y uso de vehículos* (2,23%). Gran parte de estos delitos están relacionados con cuestiones socioeconómicas. Resulta interesante contrastar que la falta de estudios en un extremo y el mayor nivel formativo en el otro actúan como elementos protectores ante el delito. Centrándonos en los dos grandes delitos veamos los siguientes análisis:

TABLA V. Estudios alcanzados y delito principal

Nivel de estudios alcanzado	Delito principal por el que se está cumpliendo pena		Total
	Robos	Contra la salud pública	
Sin estudios	4	21	25
Primaria incompleta	24	40	64
Primaria completa	23	54	77
Secundaria incompleta	19	31	50
Secundaria completa	22	39	61
Formación Profesional	20	31	51
Bachillerato, COU	8	16	24
Estudios Superiores	11	13	24
Otros	0	3	3
Total	131	248	379

Fuente: elaboración propia.

De forma independiente, en todos los niveles, el *delito contra la salud pública* se sitúa por encima de 35%. En esa línea, los *robos* fluctúan entre el 10% y 30%; aquí tienen menor porcentaje aquellas sin estudios (10,2%) y llamativamente las más presentes son aquellas con Estudios Superiores (29,7%).

Nivel de estudios y realización de cursos para encontrar empleo al terminar la condena

El 70,3% de las mujeres ha recibido en prisión cursos formativo-profesionales orientados a la preparación para la reinserción laboral.

TABLA VI. Estudios alcanzados y realización de cursos

Nivel de estudios alcanzado	Participación en cursos para el empleo		Total
	Sí	No	
Sin estudios	27	11	38
Primaria incompleta	61	21	82
Primaria completa	69	27	96
Secundaria incompleta	49	23	72
Secundaria completa	60	28	88
Formación Profesional	46	20	66
Bachillerato, COU	32	12	44
Estudios Superiores	26	11	37
Otros	5	1	6
Total	375	154	529

Fuente: elaboración propia.

De la tabla destacamos que ha participado más del 66% de las mujeres, en todos niveles educativos de forma independiente; en todo caso, los mayores porcentajes los alcanzan aquellas con estudios primarios (34,7%) y secundarios (29,1%).

TABLA VII. Valoraciones de los cursos de formación para el empleo

	Malo %	Regular %	Bueno %	Muy bueno %	TF	T %
Informática	1,3	5,2	13,2	13,2	178	33,1
Electricidad		0,4	0,7	2,4	19	3,5
Peluquería	0,6	2,0	9,9	7,8	109	20,3
Fontanería		0,7	0,6	0,7	11	2,0
Jardinería	0,2	1,9	2,6	3,7	45	8,4
Costura	1,5	2,6	10,2	10,8	135	25,1
Cursos becados	0,2	0,4	1,9	2,6	27	5,0
Hostelería	0,7	1,3	4,8	8,9	85	15,8
Cursos de búsqueda y orientación laboral	1,5	1,3	8,9	10,8	121	22,5
Otros		0,7	3,0	6,9	57	10,6

Fuente: elaboración propia.

Los cursos por los que mayor preferencia se ha demostrado son *informática* (33,1%), *costura* (25,1%), *cursos de búsqueda y orientación laboral* (22,5%) y *peluquería* (20,3%). A la vez estos han recibido más valoraciones de *bueno* y *muy bueno.* En la variable *otros* destacan *atención sociosanitaria* (3,2%), *pintura* (1,9%), *estética* (1,3%) y *construcción y albañilería* (1,3%). Es una constante que los cursos denominados 'propios de las mujeres' (*costura, peluquería, atención socio-sanitaria, estética,* entre otros) sigan concitando mayor concurrencia.

Participación en programas

El 84,3% de las mujeres ha participado en diversos programas tanto de educación reglada como específicos, ofertados por la Administración o por entidades colaboradoras.

TABLA VIII. Estudios alcanzados y participación en programas

Nivel de estudios alcanzado	Participación en programas		Total
	Sí	No	Sí, he participado
Sin estudios	36	3	39
Primaria incompleta	65	17	82

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

Primaria completa	82	13	95
Secundaria incompleta	62	10	72
Secundaria completa	73	15	88
Formación Profesional	55	14	69
Bachillerato, COU	39	5	44
Estudios Superiores	30	7	37
Otros	6	0	6
Total	448	84	532

Fuente: elaboración propia.

La participación en todos los tramos educativos ha sido muy alta, por encima del 79%. De forma independiente, aquellas que no tienen estudios han sido las que más se han implicado (92,3%); en cambio, en términos globales, las que menos han participado tienen estudios primarios (35,7%) y secundarios (29,8%).

TABLA IX. Tipos de programas recibidos y valoración

Educación formal	**Malo %**	**Regular %**	**Bueno %**	**Muy bueno %**	**F**	**%**
Alfabetización de adultos	0,7	1,9	7,6	5,2	83	15,4
Alfabetización y castellano para adultos	0,2	0,9	3,9	2,2	39	7,2
Educación Secundaria de adultos		3,5	10	9,9	126	23,4
Enseñanza reglada (Primaria/ Secundaria)	0,6	1,9	6,1	8,2	90	16,7
Bachillerato		0,9	0,9	1,7	19	3,5
Ciclos Formativos Medio y Superior		0,7	1,7	1,3	20	3,7
Estudios universitarios	0,4	0,6	1,9	2,8	30	5,6
Otras enseñanzas						
Programas socioculturales	0,9	2,4	15,6	16,4	190	35,3
Programas de tratamiento de drogas	1,5	2,6	9,1	14,1	147	27,3
Módulo de respeto	2,6	5,4	12,5	14,1	186	34,6
Programas para discapacitados		0,9	1,7	2,6	28	5,2
Programas deportivos	1,3	2,6	12,3	15,8	172	32,0
Habilidades sociales	0,7	0,6	5,8	8,0	81	15,1

Programas de violencia de género	0,6	1,5	6,1	8,7	91	16,9
Cursos de género	0,2	0,7	3,3	5,0	50	9,3
Cursos de autoestima	0,6	1,3	8	14,1	129	24
Educación infantil	0,4	0,7	1,3	3,3	31	5,8
Adaptación y preparación para la libertad	1,1	0,9	4,3	7,8	76	14,1
Otros	0,2	0,4	1,3	1,7	19	3,5

Fuente: elaboración propia.

Las variables de esta tabla se interpretan de forma independiente. En el bloque denominado *educación formal,* especialmente, la Educación Secundaria de adultos es la más representativa (23,4%), seguida de las enseñanzas básicas –Primaria y Secundaria– (16,7%). Aunque el dato es menor (5,6%), cabe destacar a aquellas que se encuentran cursando estudios universitarios mediante la UNED.

Por otra parte, los programas fuera del sistema formal más seguidos son los *socioculturales* (35,3%), con actividades como arte, teatro y manualidades, así como los *programas deportivos* (32%), que, además, han recibido las mejores calificaciones. Otro programa muy valorado es el *módulo de respeto* (34,6%); estos son espacios fundamentalmente socioeducativos de convivencia dentro de prisión y en los que se trabaja bastante la preparación para la libertad; por tanto, hay mayores probabilidades de inserción social. También están bien valorados los programas de *tratamiento de drogas* (27,3%). Además, contando con los problemas y necesidades específicas de las mujeres, se ofertan programas sobre *violencia de género* (16,9%) o *cursos de género* (9,3%), pero la recurrencia es baja exceptuando el programa dedicado a *autoestima* (24%). Llama la atención que cursos necesarios como el de *habilidades sociales* fueron seguidos únicamente por el 15,1%.

Cuando se les pregunta por los motivos por los cuales participaron en estos programas las mujeres responden, por ejemplo, *aprender algo que me ayude en la vida,* en todos los tramos educativos; *ocupar el tiempo,* sobre todo quienes tienen estudios primarios y secundarios completos. El hecho de obtener beneficios como *reducir condena* también es un motivo, especialmente en aquellas con estudios primarios. Estas mismas ven que son útiles para *tener posibilidades de encontrar un empleo al salir.*

Autopercepción sobre el impacto del ingreso en prisión en su vida

TABLA X. Estudios alcanzados y consecuencias del ingreso a prisión

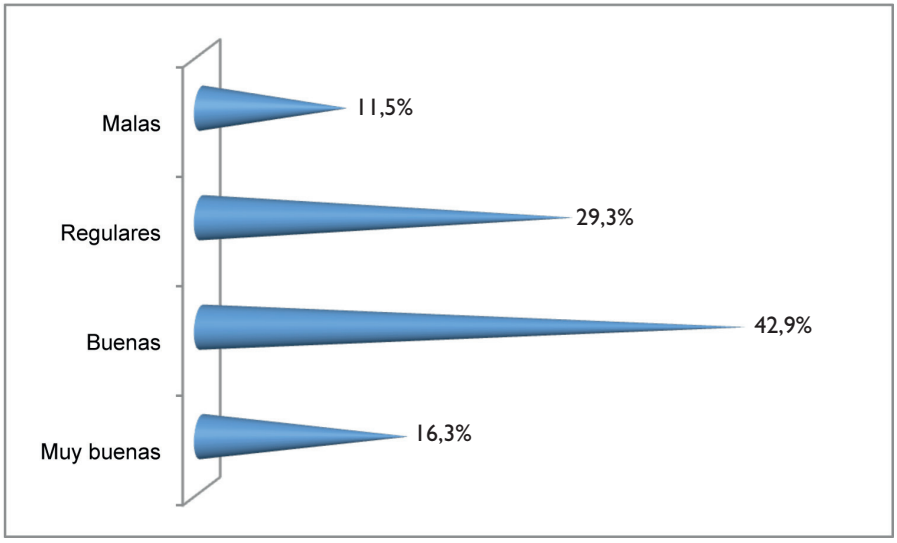
Nivel de estudios alcanzado	Autopercepción sobre consecuencias desde el ingreso en prisión				Total
	Mala	Regular	Buena	Muy buena	
Sin estudios	18	8	6	5	37
Primaria incompleta	31	22	22	5	80
Primaria completa	28	25	35	5	93
Secundaria incompleta	16	28	15	9	68
Secundaria completa	31	24	25	4	84
Formación Profesional	17	17	23	9	66
Bachillerato, COU	15	12	8	6	41
Estudios Superiores	12	13	8	2	35
Otros	2	3	1	0	6
Total	170	152	143	45	510

Fuente: elaboración propia.

Sorprenden las autovaloraciones sobre el impacto del encarcelamiento en sus vidas, por ejemplo solo el 33,3% hacen una autovaloración *mala; regular,* solo el 29,8%; el 28% piensa que es *buena* y el 8,8% lo califica de *muy buena.* De forma independiente, dentro del juicio negativo *mala,* quienes lo definen así, mayoritariamente, carecen de estudios (46,2%), aunque en el bloque global solo representan el 10,6%. Le siguen el 34,7% con estudios primarios, el 27,6% con estudios secundarios, el 18,8% con Formación Profesional y Bachillerato o COU y el 7,1% con Estudios Superiores. En posturas intermedias como *regular* se sitúan aquellas con estudios primarios (38,9%) y con Estudios Superiores (35,1%). En el lado positivo, *buena,* se encuentran especialmente aquellas con estudios primarios (39,8%); en el aspecto *muy buena,* sobre todo aquellas con Formación Profesional, Bachillerato o COU.

Autopercepciones y valoraciones de los programas seguidos

GRÁFICO III. Posibilidades de participación en los programas del centro



Fuente: elaboración propia.

Las valoraciones sobre las posibilidades y la facilidad para acceder a los programas son positivas (cómo se enteraron de su existencia, cómo había que hacer para apuntarse, etc.), concretamente el 42,9% las considera *buenas* y el 16,3% *muy buenas.* El 29,3% las valora a medias o con objeciones *(regular)* y el 11,5% las descalifica y las considera *malas.* No podemos obviar que muchos de los programas ofertados ponen requisitos a los participantes (buena conducta, permanencia, colaboración, etc.) y con frecuencia hay listas de espera; pero también es una realidad que mantener la adherencia a los programas resulta compleja y se produce mucha movilidad.

TABLA XI. Autopercepciones de los programas y formación recibida en prisión

Planteamientos	Sí %	No %	NS %
Los aprendizajes de los programas 'me ayudarán cuando esté en libertad'	82,8	12,8	4,5
La formación recibida 'me capacita para encontrar empleo cuando esté en libertad'	60,8	26,6	12,6

Revista de Educación, 360. Enero-abril 2013, pp. 91-118
Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

Los programas ofertados 'están adaptados a los intereses y necesidades de las mujeres'	53,5	34	12,5

Fuente: elaboración propia.

Las autopercepciones sobre la utilidad y las posibilidades futuras de inserción –especialmente laboral– tras la formación recibida en prisión, en relación con los aprendizajes y competencias adquiridas, son sorprendentemente muy altas; de hecho destacan los aprendizajes con 82,8%. Sin embargo, estas expectativas tan altas, de acuerdo con la literatura revisada, no se mantienen, puesto que la reinserción social, y especialmente la laboral, conlleva exclusiones. Es más, la reincidencia es una cuestión reiterada (Añaños, 2012), además de que no contamos con estudios que aporten datos concluyentes sobre estos procesos en medio abierto o tras la salida de prisión.

A modo de conclusión

Los resultados de la investigación demuestran que, en las mujeres reclusas, los niveles educativos previos son, en general, bajos; en este aspecto surgen asociaciones en torno a la procedencia: las latinoamericanas tienen mayor formación que las europeas, pero esta desciende más en grupos vulnerables como las gitanas. Asimismo, la adicción a drogas se asocia a una cualificación educativa menor.

A pesar de que el 60,4% manifiesta haber estado trabajando el mes antes de entrar a prisión, los puestos desempeñados evidencian que la nula o insuficiente formación previa hace que estas mujeres sean menos competentes socialmente y las aboca al desempleo o a ocupaciones peor remuneradas, precarias, inestables y en algunos casos ilegales o delictivas.

Los delitos principales giran en torno a cuestiones socioeconómicas, especialmente los robos (24,35%) y los delitos contra la salud pública (46,65%). Este último tipo de delitos se da por encima del 35% en todos los niveles educativos; en cambio, el robo se aprecia más en aquellas mujeres con formación educativa de mayor nivel (29,7%). De un lado, la inexistencia o escasa escolaridad y, de otro, los niveles educativos altos, en términos globales, tienen una presencia poblacional menor. Todo parece indicar que estos extremos actúan como medios que previenen o protegen de la comisión de delitos.

Las oportunidades educativas en prisión mediante la participación en cursos (70,3%) y programas (84,3%) ofertados son muy altas, especialmente en aquellas

sin estudios y estudios primarios incompletos. No obstante, estas opciones siguen reflejando estereotipos de género y en los programas teóricamente dirigidos a paliar la discriminación o a satisfacer las necesidades específicas de las mujeres se da una participación media o baja. Habrá que preguntarse qué es lo está pasando o cómo se están efectuando dichos programas para así poder mejorar la adherencia.

Las valoraciones y expectativas de futuro en cuanto a su formación y a sus posibilidades de reinserción son igualmente altas, aunque posiblemente estén un tanto al margen de la realidad (efectos de la 'prisionalización'). Sorprendentemente, la autopercepción del impacto del ingreso en prisión en sus vidas en el 36,8% de los casos ha sido o *buena* o *muy buena.* Esto que demuestra que si las mujeres provienen de entornos muy carenciales o problemáticos, la prisión puede suponer una mejora en su calidad de vida, por ejemplo tendrán techo, cama, comida, ropa, servicios, recursos, etc., de forma gratuita y continua.

Por otro lado, estos resultados nos ayudan a poner de manifiesto las desigualdades y discriminaciones que se dan en la sociedad, como consecuencia, en este caso, de una baja formación previa. Esto afecta a diversas facetas de la vida, en las relaciones con el entorno y especialmente en la competencia social y educativa. Esta última incluso puede empeorar, por ejemplo, si no hay habilidades sociales en el trato; si el aspecto es descuidado; si faltan pautas cívicas básicas de educación; si existen contradicciones o desconocimiento de los patrones habituales como puntualidad, constancia, responsabilidad, ahorro, hábitos; o si existen estilos de vida cotidiana desordenados (alimenticios, de limpieza y organización, de sueño, de actividades del hogar, etc.).

Asimismo, se pone en la palestra el tema penitenciario desde la perspectiva de género. Este conocimiento se ofrece como base para formular intervenciones específicas y generales –que no generalizables– integrales, teniendo en cuenta los bagajes formativos y laborales previos, porque son fundamentales en los procesos de inserción y reinserción social.

La vertiente socioeducativa parte, según Pantoja y Añaños (2010), del respeto a la realidad particular y de la adaptación, entre otros aspectos, a las vivencias, expectativas, intereses, motivaciones, gustos, potenciales, límites y necesidades de los protagonistas. No podemos olvidar que las personas cambian cuando así lo quieren, marcando sus tiempos, condiciones, fines, procesos y contenidos. Todo ello se orienta a abordar y disminuir los factores de riesgo y vulnerabilidad, pero sobre todo a fomentar los factores de protección.

En las prisiones se pueden construir junto a los reclusos recorridos y procesos de cambio propios, en un marco adaptado (a las personas –y a sus situaciones y

subjetividades–, a las estructuras y restricciones del medio, a las metodologías y planteamientos coherentes, a las posibilidades reales y alcanzables de conseguir los logros, a los requerimientos y evolución del entorno social y laboral, etc.), generando confianza, motivación, identificación, reflexión crítica detenida, desarrollo de habilidades y competencias y –por qué no relajación y disfrute. Asimismo, cabe instar a un proceso de sensibilización, concienciación, coordinación y trabajo colaborativo en paralelo con los entornos próximos, con las instancias colaboradoras, administrativas y políticas e igualmente con el entorno comunitario y social en su conjunto.

La educación social se orienta, entre otras cosas, hacia prácticas de transformación personal, social y política, en las que la comprensión y los cambios están ligados a métodos y experiencias de emplazamiento de la emancipación (individual y colectiva) y a nuevas capacidades democráticas de actuar. En consecuencia, la praxis socioeducativa conlleva un conjunto de procesos mediante los cuales las personas aumentan su propio poder, su acción colectiva y su capacidad de emancipación.

Requerimos y necesitamos esta perspectiva hoy más que nunca, en tiempos difíciles y de crisis, porque algunos avances que costó mucho conseguir tienden a detenerse o reducirse; sin embargo, las condiciones de las personas –especialmente las de aquellas con diversas desventajas iniciales, en marcos vulnerables y de riesgo delictivo– no cambian, incluso empeoran… Cerramos estas líneas con el convencimiento de que construyendo espacios educativos y reeducativos podremos, en gran parte, responder los procesos de inserción y reinserción de forma real, eficaz, democrática, digna y en libertad. En palabras de Maurel (2010, p. 224), el trabajo educativo desde las acciones cotidianas busca el «reencantamiento del mundo y la felicidad de los hombres» –y de las mujeres–.

Referencias bibliográficas

Almeda, E. (1992). El control social sobre la mujer. *Poder y Libertad,* 19. Recuperado de http://www.cienciaspenales.org/REVISTA%2011/larrau11.htm

— (2010). Privación de libertad y mujeres extranjeras. Viejos prejuicios y nuevas desigualdades. En F. Añaños (Coord.), *Las mujeres en las prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto,* 201-234. Barcelona: Gedisa.

Añaños, F. (2008). Mujeres, prisiones y drogas. El reto de la educación social. En F. Añaños, F. del Pozo e I. Mavrou (Coords.), *Educación social en el ámbito penitenciario: Mujeres, infancia y familia,* 230-247. Granada: Natívola.

— (Coord.). (2010). *Las mujeres en las prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto.* Barcelona: Gedisa.

— (2012). Violencias y exclusiones. Enfoque socioeducativo y de la paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales,* 59 (mayo-agosto), 13-41.

Azaola, E. (2005). Las mujeres en el sistema de justicia penal en México. Recuperado de http://www.concuerda.mx/pdfs/Mujeres%20y%20justicia%20penal.pdf

Casares, González, Secades y Fernández (2007). *Diferencias en el perfil de gravedad de la adicción, motivación y trastornos comórbidos en sujetos toxicómanos encarcelados que deciden ingresar en una unidad libre de drogas frente a los que permanecen en un módulo no liberado.* Adicciones. XXXV Jornadas Nacionales de Socidrogalcohol, Valencia, España, 22-24 de marzo.

Cruells, M. e Igareda, N. (2004). *Mujeres, integración y prisión.* Barcelona: SURT.

Defensor del Pueblo Andaluz (2006). *Informe especial al Parlamento: Mujeres privadas de libertad en centros penitenciarios de Andalucía.* Sevilla: Defensor del Pueblo Andaluz.

Delgado Pérez, I. (2008). *Informe especial del Defensor del Pueblo Andaluz sobre las mujeres presas en Andalucía.* En F. Añaños, F. del Pozo e I. Mavrou (Coords.), *Educación social en el ámbito penitenciario: Mujeres, infancia y familia,* 62-77. Granada: Natívola.

DGPND (2007). *Encuesta sobre salud y consumo de drogas a los internados en instituciones penitenciarias.* Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo, Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.

— (2007). *Actuar es posible. Intervención sobre drogas en centros penitenciarios.* Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo, Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas.

Evans, M. (1997). *Introducción al pensamiento feminista contemporáneo.* Madrid: Minerva.

Gallizo, M. (2010). Prólogo. En Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, *El sistema penitenciario español.* Madrid: Secretaría General de Instituciones Penitenciarias.

García Grenzner, J. (2006, 8 de mayo). Cárcel y discriminación de género. *El Diagonal.* Recuperado de http://www.diagonalperiodico.net/spip.php?article839

INE (2012). *Estimación de la población actual de España (a 1 de julio de 2012).* Recuperado de http://www.ine.es/jaxiBD/tabla.do

Instituto Vasco de la Mujer (2008). *Los hombres, la igualdad y las nuevas masculinidades.* Vitoria: Emakunde, Instituto Vasco de la Mujer.

Jiménez, J. (2005). Redefinición del analfabetismo: el analfabetismo funcional. *Revista de Educación,* 338, 273-294.

Juliano, D. (2010). La criminalización de las mujeres. Estigmatización de las estrategias femeninas para no delinquir. En F. Añaños (Coord.), *Las mujeres en las prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto,* 25-44. Barcelona: Gedisa.

Lomas, C. (2006). Ni víctimas ni verdugos: De la diferencia a la igualdad. En J. M. Esteve y J. Vera (Coords.), *Educación social e igualdad de género,* 267-293. Málaga: Ayuntamiento de Málaga.

López, I., Ridao, P. y Sánchez, J. (2004). Las familias y las escuelas: una reflexión acerca de entornos educativos compartidos. *Revista de Educación,* 334, 143-163.

Llopis, J. J., Castillo, A., Rebollida, M. y Stocco, P. (2005). Uso de drogas y violencia de género en mujeres adictas en Europa. Claves para su comprensión e intervención. *Salud y Drogas*, 5 (2), 137-157.

Mapelli, B. (2006). *La mujer en el sistema penitenciario peruano.* Lima: IDEMSA; Junta de Andalucía.

Martínez-Cordero, A. (2007). *Tratamiento de las adicciones en prisión.* Adicciones. XXXV Jornadas Nacionales de Socidrogalcohol. Valencia, España, 22-24 de marzo.

Maurel, C. (2010). *Éducation populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation.* Paris: L'Harmattan.

Migallón, P. y Voria, A. (Coords.). (2007). *Guía práctica para la intervención grupal con mujeres privadas de libertad. Programa de intervención en salud desde un enfoque de género. Salud 11.* Madrid: Instituto de la Mujer; DGIP.

Ministerio de Interior (2006). *La prisión paso a paso.* Madrid: Ministerio del Interior, Secretaría General Técnica.

Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2011). *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020.* Recuperado de http://www.msc.es/politicaSocial/inclUsionSocial/poblacionGitana/docs/EstrategiaNacional_es.pdf

Orte, C. (2008). La intervención familiar con mujeres drogodependientes y con procesos legales. En F. Añaños, F. del Pozo e I. Mavrou (Coords.). *Educación social en el ámbito penitenciario: Mujeres, infancia y familia,* 248-260. Granada: Natívola.

Pantoja, L. y Añaños, F. (2010). Actuaciones socioeducativas con menores vulnerables, en riesgo, relacionados con las drogas. Reflexiones críticas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 17, -122.

Parlamento Europeo (2008). *Informe sobre la situación especial de las mujeres en los centros penitenciarios y las repercusiones de la encarcelación de los padres sobre la vida social y familiar* (2007/2116 -INI-). Bruselas: UE.

Ribas, N., Almeda, E. y Bodelón, E. (2005). *Rastreando lo invisible: las mujeres inmigrantes en las cárceles.* Barcelona: Anthropos.

Roca, X. y Caixal, G. (2002). Estudi de la reincidencia en una mostra d'interns penitenciaris sotmesos a tratament per l adicció a drogues. *Invesbreu,* 21, 4-8.

SGIP (2012). *Estadística mensual, 30 de abril de 2012*. Recuperado de http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/documentos/estadisticas.html?r=m&adm=TES&am=2012&mm=5&tm=GENE&tm2=GENE

— (2008). *Programa de acciones para la igualdad entre mujeres y hombres en el ámbito penitenciario.* Madrid: Ministerio del Interior, Secretaría General Técnica.

Tomé, A. (2006). Los estereotipos sexistas favorecen las relaciones de violencia entre los hombres y las mujeres en los centros escolares. En J. Esteve y J. Vera (Coords.), *Educación social e igualdad de género,* 237-264. Málaga: Ayuntamiento de Málaga.

Unión Europea (2008). Resolución 2007/2116 (INI). Aprobada el 15 de febrero de 2008. Recuperado de http://www.europarl.europa.eu//sides/getDocdo?type=REPORT&reference=A6-2008-0033&language=ES&mode=XML#title1

VV.AA. (2006). Resumen ejecutivo sobre el estudio del abandono escolar prematuro. Comisión Europea. *Revista de Educación,* 341, 899-913.

Walmsley, R. (2011). *World Prison Population List.* (ninth edition). London: International Centre for Prison Studies, University Essex. Recuperado de http://www.prisonstudies.org/images/news_events/wppl9.pdf

Yagüe, C. (2007). Mujeres en prisión. Intervención basada en sus características, necesidades y demandas. *Revista Española de Investigación Criminológica,* 5. Recuperado de http://www.criminologia.net

— (2010). Panorama actual de la situación de las mujeres y madres en los centros penitenciarios españoles. El programa de igualdad. En F. Añaños (Coord.), *Las mujeres en las prisiones. La educación social en contextos de riesgo y conflicto,* 183-200. Barcelona: Gedisa.

Dirección de contacto: Fanny T. Añaños-Bedriñana. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía. Avda. Pulianas, 60, portal 1, 9.º A; 18011 Granada, España. E-mail: fanntab@ugr.es

La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras

Penitentiary Education in Spain: A Mixed Bag

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-223

Mar Lorenzo Moledo
Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría de la Educación. Historia de la Educación y Pedagogía Social. Santiago de Compostela, España.
Concepción Aroca Montolío
Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría de la Educación e Historia de la Educación. Valencia, España.
José Luis Alba Robles
Universidad del Aconcagua. Facultad de Psicología. Mendoza, Argentina.

Resumen

En este artículo planteamos, desde criterios epistemológicos y jurídicos, el papel de la pedagogía en la intervención con personas internas en centros penitenciarios. Ámbito poco presente en nuestra ciencia tanto desde el punto de vista académico-investigador como desde la perspectiva del desarrollo profesional. Así se manifiesta en la casi nula oferta de una materia de pedagogía penitenciara en los nuevos planes de estudio de Pedagogía o en la escasa presencia de nuestro campo científico en las tesis doctorales sobre la delincuencia en general y sobre la delincuencia institucionalizada en particular. Partimos de la idea de que la prisión debe entenderse como una institución de ayuda educativa. En ese sentido, analizamos el papel de la educación en la propia legislación penitenciaria, que abre un amplio marco de posibilidades, y más concretamente en el tratamiento penitenciario, pero también indagamos en la perspectiva de los investigadores en delincuencia que reclaman que se adopte un modelo educativo en la intervención en este medio, abandonando otros modelos. Defendemos que es posible, alejándonos del 'nada funciona' en la reeducación de los delincuentes que preconizó Martinson en

1974, intervenir con eficacia pedagógica en este contexto. Para ello, hemos llevado a cabo una amplia revisión bibliográfica de los metaanálisis realizados tanto nacional como internacionalmente para afirmar que hay programas que son efectivos y explicar los criterios que determinan su éxito. Nos detenemos especialmente en uno de ellos, el Programa de Pensamiento Prosocial, que, en el contexto español, se ha aplicado con población variada, desde con jóvenes hasta con personas internas en centros penitenciarios. Concluimos, a pesar de las evidencias legislativas y de investigación, que la realidad penitenciaria nos demuestra que no hay un modelo educativo en la intervención en este complejo medio, lo que inevitablemente provoca que tampoco haya programas efectivos y refuerza la cárcel como un espacio de castigo por la reclusión.

Palabras clave: educación, pedagogía penitenciaria, tratamiento, Programa de Pensamiento Prosocial, cárcel.

Abstract

In this study we take an epistemological and legal approach to the role of teaching in interaction with prison inmates. This area has received very little attention from academics, researchers and career development experts. There is almost nothing on penitentiary teaching in the new curricula for teachers-in-training, and there are astoundingly few PhD dissertations on crime in general and institutionalized crime in particular. We start with the idea that prison ought to be an institution for educational assistance. We analyze the role of education in penitentiary legislation, which opens up many possibilities, and more specifically we look at prisoner treatment. We also consider the perspective of crime researchers, who recommend the adoption of an educational model for the penitentiary environment and the overthrow of other models. We state that, if we cease to cling to the 'nothing works' doctrine on criminal rehabilitation that Martinson promoted in 1974, we create a context in which effective teaching is possible. To this end, we conduct an extensive review of domestic and international meta-analyses, showing that there are effective programmes and explaining the criteria that make them successful. We especially highlight one such programme, the Pro-social Thinking Programme, which has been applied to different populations in the Spanish context, from youngsters to prison inmates. Our conclusion is that, despite the evidence of legislation and research, what really goes on in prisons proves that there is no educational model tailored to this complex environment. The inevitable result: a lack of effective programmes and the reinforcement of the idea that prisons are where people are locked up as punishment.

Key words: education, penitentiary teaching, treatment, Pro-social Thinking Programme, prison.

Introducción: un campo viejo para una renovada pedagogía

Al realizar una investigación sobre el amplio tema de la delincuencia o, delimitando más el campo, sobre la delincuencia institucionalizada en centros penitenciarios, pronto nos percatamos de que dichos temas han sido objeto de estudio desde planteamientos jurídicos, psicológicos, de salud, sociológicos, históricos, antropológicos y aun económicos, pero desde la ciencia pedagógica asistimos a la carencia casi absoluta de trabajos científicos[1] al respecto. ¿Significa esto que la pedagogía no tiene nada que decir o aportar? La respuesta no puede ser sino categórica: en efecto, la pedagogía como ciencia de la educación no solo puede, sino que debe aportar conocimiento al estudio de una realidad desde hace mucho tiempo olvidada y apartada del saber pedagógico por distintas circunstancias (Lorenzo Moledo, 1997). Por ejemplo, y sin ánimo de enumerar, profundizar o rebatir, podemos destacar la tradición de la pedagogía en el ámbito casi exclusivamente escolar, pero también las voces, desde la propia ciencia, que consideran incompatible educar con la privación de libertad (Gil, 2010). Aunque no estamos ante una tarea fácil, tanto por el sujeto con el que vamos a intervenir –con importantes carencias cognitivas, emocionales y sociales y con una larga historia de fracasos– como por el propio medio de intervención, una institución total, en terminología de Goffman (2007); sí defenderemos que es posible, alejándonos del 'nada funciona' en la reeducación de los delincuentes que preconizó Martinson en 1974, intervenir con eficacia pedagógica en este medio.

Los que llevamos tiempo reclamando el sitio que a la pedagogía y a sus profesionales les corresponde por hecho –y consideramos también que por derecho– en el difícil campo de las instituciones penitenciarias (eso sí, mediante el trabajo conjunto con otras ramas del saber) argumentamos que será muy difícil conseguir los fines de la prisión si no partimos de un modelo de intervención educativo-comunitario, que parta de la base de considerar que la prisión es una institución de ayuda educativa, tal como se reclamaba hace casi dos décadas (Garrido, 1988) o que el ámbito penitenciario es un proyecto de educación (Gil, 2010). Atrás quedan modelos de tratamiento que la investigación ha revelado como poco eficaces.

(1) Sírvanos como ejemplo la base de datos Teseo: 45 tesis registradas sobre delincuencia y 29 sobre prisiones. Las primeras son mayoritariamente de psicología, derecho e historia y solo tres son de pedagogía; las tesis centradas en el ámbito penitenciario son de derecho, medicina, psicología, historia y sociología; únicamente dos son de pedagogía.

A lo largo de la historia de la delincuencia, se han ido desarrollando, alternando y, en ocasiones, solapando distintos modelos de tratamiento en delincuentes. Modelos que no hacen sino reflejar las distintas concepciones que la sociedad ha tenido del delito y del delincuente, y en los que en buena medida no tenía cabida la pedagogía. Así, en los modelos más tradicionales era difícil pensar en el papel de la propia educación. Frente a estos, el modelo educativo-comunitario centra su atención, no ya en el sujeto como individuo, sino en la situación. Este modelo se basa en dos estrategias de intervención: de un lado, la orientada al individuo; y de otro, la dirigida a los sistemas sociales, a fin de maximizar la adaptación de la persona.

Cabe ahora preguntarnos si es posible adoptar el modelo educativo-comunitario o de reintegración en los centros penitenciarios; lo que acabamos de exponer significa que las prisiones deben quedar al margen de los esfuerzos de reintegración, o que estos solo son aplicables a los programas no residenciales, dado que el tratamiento debe ponerse en marcha en el mismo medio del sujeto (Garrido, 1992).

Bien: compartimos con Garrido (1992) el apoyo a este modelo, pero queremos puntualizar, para no entrar en controversia con sus presupuestos fundamentales, que las prisiones han de constituir el primer paso hacia la plena integración del delincuente, lo que necesariamente debe ir seguido de medidas desarrolladas en la comunidad. El internamiento debe servir para aumentar las oportunidades de conducta prosocial en el futuro del sujeto.

Tal es el planteamiento que seguiremos a lo largo de este artículo; en él pretendemos analizar las amplias posibilidades de la pedagogía y sus profesionales en el campo de instituciones penitenciarias. También queremos hacer una pequeña anotación sobre este particular. La ciencia pedagógica ha perdido una nueva oportunidad de reclamar su espacio en este contexto, ya que una sucinta revisión a los nuevos planes de estudio de los grados nos enfrenta con una realidad poco edificante para los que trabajamos e investigamos en estas instituciones. En las universidades que imparten el grado de Pedagogía no se incluye una materia específica sobre este tema, salvo el caso de la Universidade de Santiago de Compostela que introduce la Pedagogía Penitenciaria en el último curso de la titulación como materia optativa.

El tratamiento penitenciario: la base legislativa para la pedagogía penitenciaria

Qué duda cabe de que son las implicaciones legislativas del significado que adquiere la educación en una prisión las que definen y acotan las posibilidades y límites de la intervención educativa en este contexto tan particular.

El Reglamento Penitenciario[2] en su artículo 2 explicita que la actividad penitenciaria tiene como fin primordial reeducar y reinsertar en la sociedad de los sentenciados a penas y medidas de seguridad privativas de libertad, así como retener y custodiar a los detenidos, presos y penados y proveer de asistencia social a los internos, a los liberados y a sus familiares. La prisión se concibe, pues, como una institución con dos funciones fundamentales: una educativa, de reeducación y reinserción social; y una represora, de retención y custodia de detenidos, presos y penados.

Esta declaración de principios es asumible en la práctica penitenciaria a través de dos grandes marcos de actuación:

- De régimen, que comprende el conjunto de normas o medidas (seguridad, orden y disciplina) de obligado cumplimiento. Su objetivo prioritario es conseguir una convivencia ordenada y pacífica que permita alcanzar el ambiente adecuado para el éxito del tratamiento y la retención y custodia de los reclusos (art. 73.1 del RP). Las funciones del régimen no podrán significar un obstáculo para la ejecución de los programas de tratamiento e intervención de los reclusos (art. 73.2 del RP) y tanto las actividades de tratamiento como las de régimen, aunque regidas por un principio de especialización, deben estar adecuadamente coordinadas (art. 73.3 del RP).
- Tratamiento, que se presenta en la legislación como el eje vertebrador o principio regulador de la práctica penitenciaria; no solo incluye las actividades terapéutico-asistenciales, sino también las formativas, educativas, laborales, socioculturales, recreativas y deportivas (Lorenzo Moledo y Santos Rego, 1997). Es, en definitiva, el medio para alcanzar la reeducación (art. 59.1 de la LOGP).

(2) El Real Decreto 190/1996, de 9 febrero (boe de 15 febrero 1996) aprueba el Reglamento Penitenciario de desarrollo y ejecución de la Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria (logp), que opera una reforma completa de la normativa reglamentaria penitenciaria de 1981.

El tratamiento adquiere en la normativa penitenciaria española una sustantividad propia y autónoma, situación que la diferencia de otras legislaciones, incluso las más avanzadas, que lo desarrollan dentro del régimen penitenciario o incluso llegan a confundirlo (Zaragoza y Gorjón, 2006).

Sin embargo, esta forma de entender el tratamiento, lejos de una visión clínica y con una perspectiva amplia e integradora, no es –a juicio de Mapelli Caffarena (1989)– muy acertada, ya que en la LOGP (art. 59.1) lo define como «el conjunto de actividades directamente dirigidas a la consecución de la reeducación y reinserción social de los penados», lo que parece dejar claro que no toda actividad penitenciaria dirigida a dichas metas forma parte de este: así pues, ni el trabajo ni la formación son tratamiento. Sin embargo, estos elementos, que el autor califica de auxiliadores del tratamiento, hoy se han convertido en uno de sus pilares fundamentales.

Concretamente, el RP especifica en su artículo 110 que para la consecución de la finalidad resocializadora de la pena privativa de libertad, la Administración Penitenciaria:

- Diseñará programas formativos orientados a desarrollar las aptitudes de los internos, enriquecer sus conocimientos, mejorar sus capacidades técnicas o profesionales y compensar sus carencias.
- Utilizará los programas y las técnicas de carácter psicosocial que vayan orientadas a mejorar las capacidades de los internos y a abordar aquellas problemáticas específicas que puedan haber influido en su comportamiento delictivo anterior.
- Potenciará y facilitará los contactos del interno con el exterior contando, siempre que sea posible, con los recursos de la comunidad como instrumentos fundamentales en las tareas de reinserción.

La LOGP establecía claras diferencias en el tratamiento en función de la situación penal-penitenciaria del interno dentro de la cárcel. La presunción de inocencia a la que están sujetos los preventivos justificaba que no se contemplase su tratamiento. Sin embargo, estas personas se encuentran sometidas a una situación tan estigmatizante desde el plano social como la pena misma y también se hallan sujetas al régimen de los establecimientos cerrados, lo cual provoca que se desocialicen de igual manera. Sensible a esta situación, el RP de 1996 (art. 3.4) introduce la posibilidad de que los preventivos accedan a las actividades educativas, formativas, deportivas y culturales que se celebren en el centro en las mismas condiciones que los penados.

En este punto es también relevante apuntar que, por la particularidad de sus fines, la propia naturaleza del tratamiento hace inviable su realización si no se cuenta con el consentimiento del interno; lo que es más, debe estimularse su participación en la planificación y ejecución del mismo (art. 112 del RP). Sin embargo, parece que esta participación, clave desde el punto de vista de la efectividad pedagógica, es una de las asignaturas pendientes del reglamento, ya que «ni siquiera se ha intentado aplicar, ni tampoco se ha intentado simular» (Ayuso, 2001, p. 78).

La Administración penitenciaria debe diseñar un programa individualizado (PIT) para cada interno e incentivar a este para que intervenga en su planificación y ejecución. Con este objetivo, la Instrucción 12/2006, modificada por la Instrucción 4/2009, establece un procedimiento detallado para la programación, evaluación e incentivación de la participación de los internos en programas y actividades del PIT. En él se tienen en cuenta aspectos como la ocupación laboral, la formación cultural y profesional, la aplicación de medidas de ayuda, tratamiento y las que hubieran de tenerse en cuenta para el momento de su liberación. La propuesta de este programa coincide con el momento de la clasificación inicial del penado y se revisa periódicamente coincidiendo con la revisión de grado, que será como máximo cada seis meses.

Desde este marco, la educación, en sentido amplio, adquiere el valor de un elemento fundamental de la intervención en este medio, no solo como parte esencial del tratamiento, sino también porque considera al interno como un sujeto de derecho que no está excluido de la sociedad (arts. 25.2 y 27.1 de la Constitución), sino que continúa formando para de ella (art. 3.3. del RP).

La educación, al margen de los términos jurídicos, adquiere en este ámbito un sentido propio y diferenciador por dos razones:

- La naturaleza del contexto de intervención: el medio penitenciario supone, tanto desde el punto de vista funcional como desde el estructural, una limitación para la acción educativa. A su vez, la conducta de los internos está mediada y controlada por este mismo ambiente.
- Las características de los destinatarios de esta educación: hombres y mujeres, pero también indirectamente niños, con un perfil y una carrera delictiva que deben tenerse en cuenta en la intervención educativa. Se trata de una población joven, consumidores de drogas, con bajo nivel formativo y cultural, baja motivación, etcétera (Lorenzo Moledo, 1997).

No negamos, pues, la existencia de múltiples factores que obstaculizan o condicionan la acción educativa y que no se pueden dejar de lado, pero esto tampoco puede servir de excusa para que nos relajemos y nos escondamos en argumentos catastrofistas y alejados de lo que la investigación aporta. Todos estos condicionantes se hacen más potentes en el caso de la población reclusa femenina, dada su especial situación en el sistema penitenciario, en el que, en muchos casos, ocupan módulos en prisiones masculinas, y que hace que hablemos de una situación de discriminación (Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2003). En el sistema penitenciario (total nacional) hay, según las cifras de abril de 2012 de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, 5.429 mujeres, lo que representa el 7,7% del total, clasificadas en segundo grado, con menos de 40 años y que han cometido delitos contra la salud pública.

Aunque la cárcel no es el instrumento pedagógico idóneo y las cifras de internos aumenten, no es menos cierto que se están llevando a cabo programas de intervención, desde un modelo socioeducativo, con buenos resultados. Y lo decimos aun cuando somos conscientes del déficit de cultura evaluativa en la intervención penitenciaria. Con todo, no debemos olvidar que esta intervención debería continuar en el marco comunitario, ya que entendemos que el proceso de reeducación y reinserción puede iniciarse en el centro, pero que necesariamente debe continuar fuera de sus muros. Coincidimos con Yagüe (2007, p. 9) al definir el modelo de intervención como un proceso a largo plazo de logros consolidables, desde un cierto grado de dependencia a la plena autonomía personal.

Dado el perfil de las personas internas y el propio medio de intervención, creemos que es necesario partir de una combinación de programas que ayuden al desarrollo de las capacidades, destrezas y habilidades necesarias para la reinserción social. Sin embargo, se trata de una intervención que debe implicar no solo al sujeto, sino también a su familia, a la propia institución penitenciaria y a la comunidad.

En todo este proceso debería ser clave la figura del pedagogo como integrante del Cuerpo Técnico de Instituciones Penitenciarias. Según la LOGP y el Reglamento Penitenciario de 1981[3] el pedagogo está incorporado al cuerpo técnico que conforma el equipo de tratamiento en los centros penitenciarios junto al jurista, el psicólogo, el trabajador social, el educador y el psiquiatra. Concretamente, en el artículo 283 del RP se recogen sus funciones específicas, a saber:

(3) En este caso debemos remitirnos al Real Decreto de 8 de mayo de1981. Reformado por Real Decreto 787/1984, de 28 de marzo.

- Estudiar al interno desde el punto de vista de su historial escolar, grado cultural y nivel de instrucción.
- Precisar el alcance de sus conocimientos, especialmente los instrumentales, de sus actividades expresivas y de sus aficiones.
- Aportar la información correspondiente al estudio de la personalidad del interno.
- Ejecutar los métodos de tratamiento de naturaleza pedagógica.
- Coordinar las actividades escolares, culturales, deportivas y laborales con los métodos de tratamiento programados.
- Asistir como vocal a las reuniones del equipo de tratamiento y participar en sus acuerdos y actuaciones.
- Cumplir todas las actividades que le solicite el director del centro correspondiente a sus funciones y formación.

Sin embargo, la realidad nos sitúa ante un panorama cuando menos desolador para este profesional; al fin y al cabo, este resulta poco habitual en los equipos de tratamiento, cuando lo que se reclama es la adopción de un modelo educativo. Hace más de una década que no se convocan oposiciones del Cuerpo Técnico de Instituciones Penitenciarias en la especialidad de pedagogía. Esto es así, porque, siguiendo a Gil (2010), la educación, la reeducación o la resocialización no se consideran aún, a efectos penitenciarios, acciones susceptibles de profesionalización en su diagnóstico, ejecución y evaluación, más allá de los saberes culturales que puedan proporcionar tres años de estudios universitarios de cualquier especialidad (requisito para concurso interno de méritos para educador). Pero el futuro no se plantea mejor, con las modificaciones introducidas por el Real Decreto Ley 20/2011, de 30 de diciembre, en la Ley 39/1970, de 22 de diciembre, sobre Reestructuración de los Cuerpos Penitenciarios.

Tras lo expuesto, queda claro, de un lado, que el modelo de intervención que defienden los especialistas en delincuencia es de *naturaleza educativa.* Esto implica reconocer la necesidad de la figura del pedagogo en nuestros centros penitenciarios. Por otro lado, y contrariamente a lo que llevamos defendido, se pone de manifiesto que esta nueva modificación de la ley conlleva un empobrecimiento y una carencia respecto al tratamiento.

La intervención pedagógica en el medio penitenciario: los nuevos retos

Este apartado del artículo plantea la intervención pedagógica eficaz en prisiones a partir de la literatura especializada, y desde la premisa de que no toda intervención es eficaz. Además, es un hecho tangible que muchas intervenciones en estos centros están en manos de los voluntarios de ONG que carecen de formación pedagógica, psicológica o criminológica al respecto. De esta manera se omite que la base científica de los programas de tratamiento requiere que en ellos participen profesionales especializados tanto para su diseño como para su implementación y evaluación. Asimismo, la pedagogía penitenciaria debe integrar tres ámbitos: escuela, trabajo y tratamiento terapéutico, de clara especialización. No obstante, el discurso que sigue se centra en este tercer aspecto y que quizá sea la intervención que suele vincularse, en exclusiva, a los profesionales de la psicología y no tanto de la pedagogía.

Además, la intervención en prisiones debe estar basada en las evidencias científicas que determinen las técnicas y programas de tratamiento pedagógico-educativo y psicológico más efectivos dirigidos a la no reincidencia y la reinserción social. Al fin y al cabo, no toda intervención, simplemente porque haya sido etiquetada como tal, es efectiva ni facilita el objetivo último de nuestras prisiones, «el ideal rehabilitador» (Cullen y Gilbert, 1982) vinculado a la intervención educativa (Alba Robles, 2008; Farrington y Petrosino, 2001; Farrington y Welsh, 2007). Para demostrar lo expuesto, vamos a revisar, por un lado, los resultados de algunos metaanálisis sobre la eficacia de los programas que correlacionan positivamente con la no reincidencia y con la reinserción social y, por otro, a establecer, en consecuencia, los *principios de intervención eficaz* (Garrido, Farrington y Welsh, 2006; Gendreau, Goggin, French y Smith, 2006; Hodge y Andrews, 2002; López-Latorre, 2006; McGuire, 2002).

En el metaanálisis de Andrews, Zinger, Hoge, Bonta, Gendreau y Cullen (1990) se revisaron 154 programas de tratamiento con delincuentes desarrollados en Estados Unidos que supusieron una mejora del 10% del grupo tratado frente al no tratado. En el realizado por Lösel y Kölferl (1989), en Alemania, la mejora fue del 11% en el grupo sometido a la intervención. Por otra parte, en 1995, Lösel hizo una revisión comprehensiva de 13 metaanálisis de programas llevados a cabo en la década 1985-95, y obtuvo un resultado global de mejora de entre un 5% y un 18% en los delincuentes tratados. Ya en nuestro país, Redondo, Sánchez-Meca y Garrido (1999) estudiaron 57 programas de los cuales seis tuvieron efectos contraproducentes en los internos y el resto presentó un 15% de resultados positivos para los grupos de intervención y un 12% de no reincidencia.

Además de los efectos positivos en los delincuentes, los tratamientos mejoran el clima social y reducen la violencia en los centros penitenciarios. Pero no podemos eludir una conclusión demostrada por los expertos en delincuencia: los sujetos más resistentes al cambio son los adolescentes de entre 15 y 18 años (Garrido, López, Silva, López-Latorre y Molina, 2006).

Del mismo modo, según Aroca Montolío (2010), el desafío más importante sobre el tratamiento de conductas delictivas es conseguir disponer de información veraz y científicamente avalada acerca de qué tipo de intervención es la más adecuada para qué tipo de sujeto.Y es que no podemos hablar de un único tratamiento para todos los internos. Sin embargo, debemos partir de unas directrices significativas marcadas por los principios de la intervención eficaz; tales directrices han de orientar y guiar tanto el diseño de un programa de tratamiento específico para cada caso como el proceso de cambio que debemos lograr mediante técnicas que han demostrado ser eficaces en el tratamiento de conductas violentas.

Pero, cuando hablamos de principios de intervención eficaz, ¿a qué hacemos alusión? A «los principios de intervención que deben tener presentes todos aquellos técnicos educativos que se acercan al sistema de justicia con la intención de reducir de manera eficaz la reincidencia de la conducta delictiva» (Alba Robles, 2008, p. 117). Para ello, hay que analizar y establecer el *principio de necesidades criminógenas del delincuente* como objetivo del tratamiento y el *principio de riesgo,* que indicará la mayor o menor intensidad del tratamiento para cada uno porque, en contra de lo esperado, algunos estudios han demostrado que las intervenciones intensivas en sujetos de bajo riesgo provocaron un incremento en su reincidencia (Andrews y Bonta, 1998; Gendreau et ál., 2006).

Por tanto, en contra de la sentencia 'nada funciona' (Martison, 1974), aparece una considerable documentación científica que demuestra lo contrario; eso sí, teniendo en cuenta los principios de intervención efectivos a la hora de diseñar o seleccionar programas de rehabilitación para delincuentes o conociendo el porqué es recomendable el uso de un programa concreto y con qué tipo de internos (Alba Robles y López-Latorre, 2006; Andrews y Bonta, 1998; Becedóniz y Rodríguez, 2004; McGuire, 2002). A partir de estos autores, Aroca Montolío (2010, p. 327) establece los principios de intervención de los programas más efectivos en el tratamiento de problemas graves de conducta delictiva o violenta, a saber:

- Programas que tienen un modelo conceptual que se basa en la perspectiva cognitivo-conductual en su vertiente educativa y terapéutica.

- Utilización de técnicas educativas cognitivo-conductuales que logran cambiar tanto la forma de comportarse como la manera de pensar (valores, creencias y actitudes).
- Intervención dirigida a la adquisición de nuevas conductas adaptativas o prosociales, a la reducción de futuras conductas violentas y a compensar los déficits del delincuente.
- Valoración e intervención dirigida a disminuir factores de riesgo que provocan y mantienen las conductas de violencia.
- Programas diseñados para que las intervenciones estén claramente dirigidas y estructuradas (paso a paso).
- Formación apropiada de los profesionales: entrenamiento en técnicas para implementarlas correctamente y conocimiento tanto del tipo de sujetos con los que van a intervenir como de las conductas que tendrán que tratar.
- Introducción de la perspectiva familiar en la intervención para que el sujeto reciba apoyo una vez que salga del centro.

Con estos principios básicos, la intervención logrará los objetivos marcados por nuestra filosofía penitenciaria, que no implica tanto –ni necesariamente– que existan muchos profesionales, sino que las intervenciones que realicen estén avaladas científicamente y que su implementación se lleve a cabo tal y como determina cada programa elegido.

La pedagogía preventiva o terapéutica penitenciaria

A tenor de lo expuesto, la pedagogía preventiva o terapéutica penitenciaria no solo debía centrarse en las intenciones del programa con el que se fuera a intervenir, sino también en sus resultados. Por lo tanto, la pedagogía terapéutica penitenciaria debe dirigirse a evaluar o elaborar programas cuya finalidad sea facilitar la reeducación, la reinserción social y la no reincidencia dentro de la prevención, tanto de la conducta delictiva como de la aparición de posibles conductas antisociales o delictivas, como explica la 'teoría del etiquetado'.

Por otra parte, no podemos olvidar que el modelo de intervención pedagógico es educativo o reeducativo en su más amplia acepción: educación (formal y no formal), Formación Profesional, enseñanza de habilidades personales, interpersonales y de comunicación no violenta; con programas que se dirijan a cambiar, restringir o

crear conductas prosociales para evitar la reincidencia y lograr la integración social del delincuente.

Asimismo, el primer objetivo de la pedagogía terapéutica penitenciaria o de la prevención de la delincuencia penada, según Aroca Montolío (2010), es incorporar un conjunto de técnicas cognitivas y conductuales orientadas a modificar los patrones de reforzamiento de conductas violentas existentes en sus vidas. Pero también, y como segundo objetivo, se debe intervenir en el aspecto cognitivo para modificar creencias erróneas y sistemáticas sobre aquellas ideas, pensamientos irracionales y distorsiones cognitivas que mantengan las conductas delictivas. Una vez conseguida esta modificación cognitiva, deberemos ser capaces de aplicar técnicas de marcado carácter conductual con el objetivo de controlar la ira de los sujetos, ya que el escaso control de las emociones debe ser una de las primeras conductas que es necesario corregir (Alba Robles, 2008; Aroca Montolío, 2010).

Para lograr el primer objetivo, se deben contemplar los componentes de un programa de intervención eficaz en función de las técnicas cognitivo-conductuales presentes en el modelo de intervención cognitivo-conductual *de naturaleza educativa* (Aroca Montolío, 2010; Garrido y López, 2005; Goldstein, Glick y Gibbs, 1998; Goldstein, Sprafkin, Gershaw y Klein, 1989):

- Autocontrol y control de la ira. Para enseñar al delincuente a detenerse y a pensar antes de actuar; para enseñarlo a tener en cuenta las consecuencias de su comportamiento y a utilizar técnicas cognitivas para lograr el control de su propia conducta y de sus emociones.
- Metacognición. Para enseñar a sintonizar y valorar críticamente el pensamiento propio, a utilizar la reflexión y el razonamiento para que gobiernen los sentimientos y la conducta y se pueda ayudar a controlar el ambiente (Garrido y López, 2005).
- Habilidades sociales y de comunicación. Para desarrollar la capacidad de relacionarse y comunicarse adecuadamente con otras personas, utilizando el modelado, el *role-playing,* la retroalimentación y la transferencia.
- Habilidades cognitivas de resolución de problemas. Para enseñar al sujeto a determinar y analizar sus problemas interpersonales; a comprender y tener en cuenta los valores, conductas y sentimientos de los demás; a reconocer y a admitir la manera en que su comportamiento afecta a los demás y a comprender por qué los demás responden a sus actuaciones como lo hacen.

- Pensamiento creativo (también llamado *pensamiento lateral*). Para enseñar al delincuente a pensar en diferentes alternativas prosociales para solucionar problemas personales e interpersonales.
- Razonamiento crítico. Para enseñar al sujeto a pensar en sus actuaciones y en las de los demás de manera lógica y racional, sin caer en actitudes egocéntricas ni en distorsiones cognitivas.
- Toma de perspectiva social. Para desarrollar la empatía; para tener en cuenta tanto el punto de vista del otro como los pensamientos y sentimientos de los demás.
- Mejora de los valores. Para desarrollar valores que van más allá de situaciones concretas, a corto plazo, que lo ayuden a comprender las normas sociales establecidas, las leyes, la justicia, etcétera. Con esto se pretende que el delincuente sea consciente de su visión egocéntrica de los demás y del mundo en que vive.
- Manejo emocional. Para «enseñar a controlar y evitar un *arousal* emocional excesivo (por ejemplo, cólera, depresión, miedo y ansiedad)» en el delincuente (Garrido y López, 2005, p. 33).

Por último, y para lograr el segundo objetivo de la pedagogía terapéutica penitenciaria, propondremos los programas más eficaces dentro del modelo de intervención cognitivo-conductual de naturaleza educativa:

- Programa de Pensamiento Prosocial (PPS) (Garrido y López, 2005).
- *Aggression Replacement Training* (Programa ART) (Goldstein et ál., 1998). Este programa se presenta traducido en Garrido (2005, pp. 229-274).
- Programa de Habilidades Sociales y Autocontrol en la Adolescencia (Goldstein et ál., 1989).
- Programa EQUIP (Gibbs, Potter y Goldstein, 1995; en Garrido 2005, pp. 275-303).

La oportunidad del Programa de Pensamiento Prosocial (PPS) en centros penitenciarios

El PPS que proponemos como alternativa de tratamiento en el área de la pedagogía y la psicología está basado en los avances más recientes de un proyecto de investigación que ha durado más de 35 años en Canadá, donde, en 1966, miembros de la Facultad de Psicología de la Universidad de Waterloo colaboraron con el Ministerio de Servicios Correccionales de Ontario para proveer de tratamiento y servicios de investigación a

un centro penal de máxima seguridad para mujeres adolescentes (Alba Robles, 2008). Dicha colaboración se concretó en un programa que no logró disminuir la reincidencia a porcentajes estimados. Desde entonces, se ha modificado y perfilado el programa sustancialmente hasta convertirlo en un programa pedagógico-psicológico, multifacético y estructurado que se aplica internacionalmente a diferentes poblaciones de delincuentes adolescentes y adultos y que obtiene resultados de no reincidencia muy notables (López-Latorre, Garrido, Ross, 2001; López-Latorre, 2006).

Su primer éxito se alcanzó con delincuentes de alto riesgo que estaban en libertad condicional. Esto dio lugar a la publicación del primer manual basado en dos hallazgos experimentales (Ross, Fabiano y Ross, 1986):

- Conocer e incorporar en el PPS lo que funcionó en más de 100 estudios rigurosamente evaluados que habían demostrado su eficacia ante otros programas de rehabilitación. El análisis reveló que el éxito residía en aquellas técnicas capaces de mejorar las habilidades cognitivas y de promover el cambio de valores en los delincuentes.
- A partir de los análisis efectuados, durante más de 14 años de trabajos experimentales, se demostró que la conducta antisocial o delictiva correlacionaba positivamente con el desarrollo inadecuado de un determinado número de habilidades cognitivas específicas y con la insuficiente adquisición de valores prosociales.

Posteriormente, el PPS fue revisado en 1998 por Robert y Roslyn Ross para el Ministerio de Servicios Correccionales de la Fiscalía General de Canadá, con el objetivo de aplicarlo en prisiones de todo el país. De hecho, según Ross y Ross (1995), en 1994 el PPS se había aplicado a más de 8.000 delincuentes y con usuarios de diversos servicios comunitarios en todo el mundo. En la actualidad, es el programa medular en 47 prisiones y residencias para delincuentes más peligrosos de Canadá, así como el programa central del servicio correccional de ese país (López-Latorre et ál., 2001). Asimismo, se desarrolla en prisiones de Inglaterra, Escocia, Gales, Estados Unidos (en 15 de sus estados); una versión reducida, diseñada para delincuentes de minorías étnicas, se aplica en el Bronx, Mid-Manhattan y Harlem –de la ciudad de Nueva York– en Nueva Zelanda, Dinamarca y Suecia. Incluso, se ha aplicado a delincuentes adolescentes institucionalizados y analfabetos de barrios marginales de Caracas; a delincuentes en libertad condicional en Texas; a delincuentes juveniles en Barcelona, Valencia, Lleida y Extremadura, a reclusos adultos en las Islas Canarias o a mujeres reclusas en Galicia.

Además, según Alba Robles (2008), el PPS se ha adaptado para tratar a niños 'predelincuentes' en escuelas, a delincuentes reincidentes, crónicos, sexuales, alcohólicos y toxicómanos, violentos, maltratadores intrafamiliares y de pareja y a delincuentes de cuello blanco y contra la propiedad. Por todo ello, lo proponemos como una de las mejores alternativas existentes para los pedagogos que trabajen con población delincuente, predelincuente y antisocial. Para las dos últimas poblaciones es recomendable el PPS -2 Versión Corta (Garrido y López, 2005).

A continuación, presentamos una tabla resumen en la que exponemos sucintamente las partes y programas que componen el PPS genérico, del que se parte para hacer las adaptaciones oportunas.

TABLA I. Contenidos del PPS

Módulos	Antecedentes	Objetivos	Sesiones
Resolución de problemas	Revisión modificada de los programas diseñados por Platt y Spivack (1975) y Platt y Doume (1981).	Enseñar habilidades cognitivas y de comportamiento que permiten desarrollar una aproximación general a los problemas.	– Reconocimiento del problema. – Identificación del problema. – Recogida de información. – Concepción. – Comunicación no verbal. – Comunicación verbal. – Alternativas. – Consecuencias. – Comunicación asertiva.
Habilidades sociales	A partir del aprendizaje estructurado de habilidades sociales de Goldstein et ál. (1979) con sus seis componentes: preentrenamiento; modelado; *role-playing; feedback;* transferencia y generalización.	Se centra en la enseñanza de 36 habilidades enfatizando los aspectos cognitivos y el aprendizaje de los principios de comportamiento social.	Habilidades como la respuesta a los mensajes contradictorios; hacer peticiones; toma de decisiones; autocontrol; disculparse; seguir instrucciones; asertividad, etcétera.
Técnicas de negociación	Procede del programa SOCS (Situación, Opción, Consecuencias y Simulación) de Roosa (1971), que entrena mediante modelado, *role-playing,* práctica y *feedback*.	Enseñar una respuesta alternativa al conflicto, utilizando la negociación que debe estar regida por el componente de flexibilidad.	Pasos por sesión: – Cómo identificar y clarificar la situación problemática. – Cómo identificar las opciones (respuestas posibles). – Cómo identificar las consecuencias de esas opciones. – Simulación o ensayos *(role-playing)* de las opciones y consecuencias deseadas.

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

Control de la ira y de las emociones	A partir de *Aggression* Replacement *Training* (Programa ART) (Goldstein et ál., 1998), disponible en Garrido (2005).	Enseñar el manejo de la ira y situaciones de gran carga emocional adversa, de estrés interpersonal. Utiliza en el entrenamiento la discusión entre los miembros del grupo.	– Detectar los disparadores de la ira. – Detectar las señales previas a la ira. – Dominar frases para reducir la ira o recordatorios. – Dominar técnicas para reducir la ira. – Ejercitar la autoevaluación.
Pensamiento creativo	Parte del *pensamiento lateral* del programa CORT-1 de De Bono (1985).	Enseñar el pensamiento reflexivo, razonado e interesado por otros puntos de vista y ofrecer un procedimiento que permite al sujeto examinar el pensamiento de los demás.	Los pasos tratados por sesión: – Presentar al grupo una idea, una propuesta o un problema. – Preguntarles para que expresen sus opiniones. – Presentar el material de la sesión para que consideren nuevas formas de enfrentarse a las situaciones.
Cambio de valores	Incluye diversos dilemas morales presentados por Galbraith y Jones (1976) (citado en Alba Robles, 2008, p. 149); juegos de sala como 'escrúpulos y dilema' (sistema de aprendizaje creativo) y anécdotas personales y dilemas morales que se pueden encontrar en la prensa, Internet, la televisión, etcétera.	Enseñar a pensar en los sentimientos de los demás (empatía).	– Presentación del dilema. – Cada uno piensa en el dilema y decide la acción para solucionarlo y las razones de su elección. – Se distribuyen en pequeños grupos de discusión y examinan las razones de las diversas elecciones. – Cada participante reflexiona sobre su petición.
Razonamiento crítico	Parte del programa de entrenamiento en razonamiento crítico de D'Angelo (1971) y de cursos de Razonamiento Crítico impartidos por Ross y Ross (1995).	Enseñar cómo pensar, evaluando el pensamiento propio y ajeno cuidadosa, lógica y racionalmente, sin distorsiones cognitivas.	Los grupos practican las habilidades en cuatro áreas: – Persuasión. – Errores de pensamiento. – Asunciones, hechos e inferencias. – Sin prejuicios.
Revisión de las habilidades		El objetivo es integrar todo lo trabajado en el programa.	
Ejercicios cognitivos		Realizar diversos ejercicios de resolución de problemas que buscan practicar algunas de las habilidades del programa.	
Tareas para casa		Potenciar la transferencia de las habilidades cognitivas y poner a prueba su aprendizaje.	

Para terminar

Aunque la tradición investigadora de la pedagogía en el campo de la delincuencia –y más concretamente en el marco cerrado de los centros penitenciarios– es bastante escasa, los especialistas en delincuencia –al defender el modelo educativo en la intervención– y la misma legislación apoyan la necesaria intervención del pedagogo en estos centros. Quizá somos los mismos pedagogos los que, aun sin pretenderlo, arrojamos piedras contra nuestro tejado cuando negamos la posibilidad de educar en ausencia de libertad. Ello favorece la desprofesionalización pedagógica. Queda mucho camino por recorrer en el campo de la pedagogía penitenciaria y el futuro no se presenta esperanzador para nuestra profesión.

Y esto es así, a pesar de que la LOGP expone meridianamente que la finalidad de la prisión es conseguir reeducar y reinsertar socialmente a los internos, lo que debería llevar a promover el principio de actividad en el interno y a que entendiera el cumplimiento de la condena como un tiempo de actividad muy controlado que aspira al cambio personal y no como un tiempo pasivo y despersonalizador (Gil, 2010). Sin embargo, la realidad penitenciaria nos demuestra que no hay un modelo educativo en la intervención en los centros. Esto inevitablemente provoca que tampoco haya programas efectivos y que la cárcel quede reforzada como un espacio de castigo por la reclusión y no como una institución de ayuda educativa. Con todo, desde la ciencia hemos adquirido pruebas, por medio de los metanálisis, de que sí hay programas que funcionan, como es el caso del PPS, que se ha aplicado y evaluado con distintas poblaciones en los centros penitenciarios.

Referencias bibliográficas

Andrews, D. A. y Bonta, J. (1998). *The Psychology of Criminal Conduct*. Cincinnati: Anderson.

Andrews, D. A., Zinger, I., Hoge, R. D., Bonta, J., Gendreau, P. y Cullen, F. T. (1990). Does Correctional Treatment Work? A Clinically-Relevant and Psychologically Informed Meta-Analysis. *Criminology,* 28, 369-404.

Alba Robles, J. L. (2008). *El tratamiento de los delincuentes juveniles en el marco de la actual Ley del Menor.* (Tesis doctoral). Facultad de Psicología. Universidad de Valencia, Valencia.

— y López-Latorre, M. J. (2006). *Fundamentos de Psicología Jurídica e Investigación Criminal.* Salamanca: Ediciones Universitarias.

Aroca Montolío, C. (2010). *La violencia filio-parental: una aproximación a sus claves.* (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (sección: Ciencias de la Educación). Universidad de Valencia, Valencia.

Ayuso, A. (2001). La intervención socioeducativa en el tratamiento penitenciario. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria,* 6-7 (junio), 73-99.

Becedóniz, C. y Rodríguez, J. (2004). *Los factores primarios de éxito.* Informe realizado para el Instituto de Atención a la Infancia del Principado de Asturias.

Cullen, F. T. y Gilbert, K. E. (1982). *Reaffirming Rehabilitation.* Cincinnati: Anderson.

D'Angelo, E. (1971). *The Teaching of Criminal Thinking.* Amsterdam: Gruner.

De Bono, E. (1985). The CORT Thinking Program. En J. Segal, S. Chidman y R. Glasser (Eds.), *Thinking and Learning Skills,* 125-156. Hillsdale (New Jersey): Erlbaum.

Farrington, D. P. y Petrosino, A. (2001). The Campbell Collaboration Crime and Justice Group. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science,* 578, 35-49.

Farrington, D. P. y Welsh, B. (2007). *Saving Children from Life Crime. Early Risk Factors and Effective Interventions.* Oxford: Oxford University Press.

Garrido, V. (1988). La prisión como institución de ayuda educativa. *Bordón,* 40 (4), 639-648.

— (1992). El tratamiento penitenciario en la encrucijada. En V. Garrido y S. Redondo, *La intervención en el medio penitenciario. Una década de reflexión,* 191-213. Madrid: Diagrama.

— (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol. 1: Fundamentos de intervención.* Valencia: Tirant lo Blanch.

—, Farrington, D. P. y Welsh, B. (2006). The Importance of an Evidence Based Approach in the Current Spanish Policy for Crime Prevention. *Psicothema,* 1, 18 (3), 591-595.

— y López, M. J. (2005). *Manual de intervención educativa en readaptación social. Vol. 2: Los programas de pensamiento prosocial.* Valencia: Tirant lo Blanch.

—, López, E., Silva, T., López-Latorre, M. J. y Molina, P. (2006). *El modelo de la competencia social de la ley de menores. Cómo predecir y evaluar para la intervención educativa.* Valencia: Tirant lo Blanch.

—, Stangeland, P. y Redondo, S. (2006). *Principios de criminología.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Gendreau, P., Goggin, C., French, S. y Smith, P. (2006). Practicing Psychology in Correctional Setting. En I. B. Weiner y A. K. Hess (Eds.), *The Handbook of Forensic Psychology,* tercera edición, 722-750. Hoboken (New Jersey): John Wiley & Sons.

Gil, F. (2010). La perspectiva pedagógica en las prisiones. *Revista Española de Pedagogía,* 68 (245), 49-66.

Goffman, E. (2007). *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales.* Buenos Aires: Amorrortu.

Goldstein, A. P., Glick, B. y Gibbs, J. C. (1998). *Aggression Replacement Training.* Champaign (Illinois): Research Press.

Goldstein, A. P., Sprafkin, R. P. y Gershaw, N. J. (1979). *I Know What's Wrong But I Don't Know What to Do about It.* Englewoed Cliffs (New Jersey): Prentice-Hall.

— y Klein, P. (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia.* Barcelona: Martínez Roca.

Hodge, R. D. y Andrews, D. A. (2002). *Youth Level of Service/Case Management Inventory (YLS/CMI).* Toronto: Multihealth Systems.

López-Latorre, M. J. (2006). *Psicología de la delincuencia.* Salamanca: Ediciones Universitarias.

—, Garrido, V. y Ross, R. (2001). *Avances en el programa de pensamiento prosocial.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Lorenzo Moledo, M. (1997). *La delincuencia femenina en Galicia. La intervención pedagógica.* Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

— y Santos Rego, M. A. (1997). Sentido e posibilidades da intervención educativa nos cárceres. *Revista Xurídica Galega,* 15, 309-327.

Lösel, F. (1995). The Efficacy of Correctional Treatment: A Review and Synthesis of Meta-Evaluations. En J. McGuire (Ed.), *What Works: Reducing Reoffending,* 79-111. West Sussex: John Wiley.

— y Kölferl, P. (1989). Evaluation Research on Correctional Treatment in West Germany: A Meta-Analysis. En E. H. Wegener, F. Lösel y J. Haisch (Eds.), *Criminal Behavior and the Justice System: Psychological Perspectives,* 334-355. New York: Springer-Verlag.

Mapelli Caffarena, B. (1989). La crisis de nuestro modelo legal de tratamiento penitenciario. *Eguzkilore,* 2, 99-112.

Martinson, R. (1974). What Works? Questions and Answer about Prison Reform. *The Public Interest,* 35, 22-54.

McGuire, J. (2002). *Offender Rehabilitation and Treatment: Effective Practice and Policies to Reduce Reoffending.* Chichester: John Wiley & Sons.

Platt, J. J. y Doume, M. (1981). *TIPS Training in Interpersonal Problem Solving Skills.* Philadelphia: Hahnemann Medical Collage & Hospital.

— y Spivack, G. (1975). *The MEPS Procedure: Manual.* Philadelphia: Hahnemann Medical Collage & Hospital.

Redondo, S., Sánchez-Meca J. y Garrido, V. (1999). Tratamiento de los delincuentes y reincidencia: Una evaluación de la efectividad de los programas aplicados en Europa. *Anuario de Psicología Jurídica,* 9, 11-37.

Roosa, J. B. (1971). *SOCS: Situations, Options, Consequences and Simulations. A Teaching for Teaching Social Interaction.* Manuscrito no publicado. American Psychologycal Association. Montreal, Canada.

Ross, R., Fabiano, E. y Ross, M. R. (1986). *Reasoning and Rehabilitation. A Hand-Book for Teaching Cognitive Skills.* Ottawa: University of Ottawa.

Ross, R. R. y Ross, R. D. (1995). *Thinking Straight: The Reasoning and Rehabilitation Program for Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation.* Ottawa: AIR Training and Publications.

Secretaría General de Instituciones Penitenciarias (2012). Estadística penitenciaria. Recuperado de http://www.institucionpenitenciaria.es/web/portal/documentos/estadisticas.html

Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. (2003). El maltrato institucional y las posibilidades (reales) de la intervención educativa en centros penitenciarios. Una perspectiva de género. En A. Porto Castro (Ed.), *Estudios sobre muller e educación. Aportacións desde Galicia,* 87-98. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

Yagüe, C. (2007). Mujeres en prisión. Intervención basada en sus características, necesidades y demandas. *Revista Española de Investigación Criminológica,* 5. Recuperado de http://www.criminologia.net/pdf/reic/ano5-2007/a52007art4.pdf

Zaragoza, J. y Gorjón, F. (2006). El tratamiento penitenciario español. Su aplicación. *Letras Jurídicas. Revista Electrónica de Derecho,* 3. Recuperado de http://letrasjuridicas.cuci.udg.mx/numeros/03/JZH2006.pdf

Dirección de contacto: Mar Lorenzo Moledo. Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría de la Educación, Historia de la Educación y Pedagogía Social. Campus Vida; 15782 Santiago de Compostela, España. E-mail: mdelmar.lorenzo@usc.es

Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias

Transfer of Dialogue-based Literary Gatherings to Prisons

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-224

Ramón Flecha García
Universidad de Barcelona. Facultad de Economía y Empresa. Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodología de las Ciencias Sociales. Barcelona, España.
Rocío García Carrión
Aitor Gómez González
Universidad Rovira i Virgili. Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología. Departamento de Pedagogía. Tarragona, España.

Resumen

La comunidad científica internacional ha validado las tertulias literarias dialógicas como actuación educativa de éxito que mejora significativamente el aprendizaje instrumental y la convivencia. A diferencia de las buenas prácticas o de las mejores prácticas, las actuaciones educativas de éxito se definen por lograr las mayores mejoras en una gran diversidad de contextos; por lo tanto, tienen en la transferencia y en la universalidad dos de sus principales características. Este artículo es la primera publicación de una investigación que ha estudiado en profundidad un caso de transferencia de las tertulias literarias dialógicas a un centro penitenciario. Tal estudio es un primer paso que forma parte de la comprometida continuidad de la recreación en nuevos contextos del Proyecto Integrado INCLUD-ED –proyecto que constituye la investigación sobre educación escolar de mayores recursos y más alto rango científico de los Programas Marco de Investigación de la Comisión Europea–. Los criterios de selección del caso han sido la antigüedad y la continuidad,

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

puesto que su existencia permite analizar mejor longitudinalmente las consecuencias cognitivas y sociales de la actividad realizada en un centro penitenciario. Siguiendo la metodología comunicativa de investigación, se ha analizado el material escrito por los participantes sobre la tertulia –recogido entre 2001 y 2012– y la correspondencia mantenida desde el centro penitenciario con participantes de otras tertulias. El análisis de cinco relatos comunicativos de vida cotidiana de participantes de la tertulia en el centro penitenciario y del de un familiar, así como dos entrevistas en profundidad a quienes la han moderado, nos informan de la influencia que el evento ha tenido en sus vidas y la trayectoria posterior a la salida. Los resultados indican el potencial transformador de las tertulias literarias dialógicas para la reinserción social de las personas participantes, porque enfatizan la dimensión instrumental que acelera el aprendizaje, son creadoras de sentido y establecen lazos de solidaridad.

Palabras clave: tertulias literarias dialógicas, actuaciones educativas de éxito, centros penitenciarios, inclusión social, transformación.

Abstract

The international scientific community has validated dialogue-based literary gatherings as a successful educational action that significantly improves both instrumental learning and peaceful coexistence. Unlike good practices or best practices, successful educational actions are both universal and transferable, and they have achieved the greatest improvements in a wide diversity of contexts.This unpublished article reports an in-depth research project examining the first case of a transfer of dialogue-based literary gatherings to a prison.This study is one of the early steps in the committed continued recreation of the INCLUD-ED Integrated Project in new contexts. INCLUD-ED has the most resources at its command and the highest scientific classification of all the research into schooling being done under the European Commission's Research Framework Programmes. The selection criteria for the case were seniority and continuity, which afforded a better longitudinal analysis of the activity's cognitive and social consequences.A communicative research methodology was used. The material written by the participants about the gatherings (between 2001 and 2012) and their correspondence with participants in other literary gatherings were subjected to analysis.Analysis of the fieldwork (five communicative daily life stories from participating inmates and one from a relative, plus two in-depth interviews of moderators) provide information about the event's influence on participants' lives and what participants have done since their release.The results indicate the potential of dialogue-based literary gatherings for transforming participants in preparation for social reintegration, because the gatherings emphasize the instrumental dimension that accelerates learning, they create meaning and they establish ties of solidarity.

Key words: dialogue-based literary gatherings, successful educational actions, prisons, social integration, transformation.

Planteamiento del objeto de estudio

Las tertulias literarias dialógicas han demostrado mejorar significativamente el aprendizaje instrumental y la convivencia en la diversidad de contextos en que se han aplicado. Desde la etapa de Educación Infantil a la de Educación de Personas Adultas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos que nunca han leído un libro disfrutan haciéndolo y dialogando sobre literatura clásica universal (Soler, 2001). Además de las mejoras en el aprendizaje y la convivencia, las tertulias han demostrado promover la transformación sociocultural del entorno (Serrano, Mirceva y Larena, 2010) y la comunidad científica internacional las ha validado como actuación educativa de éxito (INCLUD-ED Consortium, 2011; Pulido y Zepa, 2010; Sánchez, 1999). Las actuaciones educativas de éxito (AEE) –que están superando las principales desigualdades educativas y promoviendo la cohesión social en diferentes áreas sociales (trabajo, salud, vivienda, participación política)– se clarificaron el pasado 6 de diciembre de 2011 en una jornada plenaria en la sede del Parlamento Europeo en Bruselas. Los resultados de *INCLUD-ED Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education* (2006-11) –que es la investigación sobre educación escolar de más recursos y más alto rango científico de los Programas Marco de la Comisión Europea– mostraron que las mejoras obtenidas al implementar las AEE no dependen de un contexto o situación específicos. Por el contrario, tales mejoras se identifican en diversas escuelas y barrios de Europa y en todos los casos repercuten positivamente en el entorno, más allá del centro educativo. Identificamos, por tanto, la transferencia y la universalidad como dos de las características más importantes que diferencian las AEE de las buenas prácticas o mejores prácticas. Mientras estas últimas han mejorado una realidad concreta o un contexto específico, las AEE se han transferido a otras escuelas, comunidades y a diversidad de ámbitos de la educación social con resultados excelentes (Aubert, 2011).

Las tertulias literarias dialógicas se iniciaron en 1980 en la escuela de personas adultas La Verneda-Sant Martí y están funcionando en múltiples contextos educativos y ámbitos de la educación social. Se ubican en zonas geográficas distintas y cuentan con participantes de varios niveles socioeconómicos (Constantino, Marigo y Moreira, 2011). Actualmente, hay más de 200 tertulias literarias dialógicas en Europa y Latinoamérica (CONFAPEA, 2012; Giner, 2011). Como AEE, se ha demostrado que las tertulias favorecen el incremento del nivel de competencia lingüística, aceleran el aprendizaje instrumental y mejoran la convivencia, al promover transformaciones personales, culturales y sociales.

La investigación presentada en este artículo, como parte de la continuidad de INCLUD-ED, tiene como objetivo analizar la transferencia de las tertulias literarias dialógicas a los centros penitenciarios. Para ello se ha llevado a cabo un estudio longitudinal de la tertulia literaria dialógica en un centro penitenciario entre 2001 y 2012. Se trata de la primera investigación realizada a nivel mundial aún no publicada sobre este tema. Los resultados que se derivan informan de las mejoras cognitivas y sociales que ha generado la tertulia y demuestran la transferencia de las tertulias literarias dialógicas como AEE al centro penitenciario. Los relatos de las personas participantes son una muestra del impacto que la tertulia ha tenido en sus vidas y en sus trayectorias de inclusión social. Para ellos la tertulia literaria dialógica ha sido una vía de acceso al aprendizaje, a la solidaridad y a la esperanza por un futuro mejor.

Antecedentes y fundamentación teórica

Actuaciones educativas de éxito: garantizando el éxito educativo y superando la exclusión social en Europa

Las AEE han demostrado responder a las necesidades actuales de los sistemas educativos y a los retos sociales promoviendo la eficiencia y la equidad y permitiendo que los centros que las aplican logren buenos resultados educativos para todo su alumnado (INCLUD-ED Consortium, 2011; Valls y Padrós, 2011). Garantizar el éxito educativo para todos resulta imprescindible para combatir la multidimensionalidad de los procesos de exclusión social (Parrilla, Gallego y Moriña, 2010) y desarrollar sociedades más cohesionadas que reduzcan las desigualdades y superen la marginalidad (Consejo de Europa, 2008). Precisamente a ese objetivo contribuyen los resultados de INCLUD-ED, que han demostrado favorecer la cohesión social y el crecimiento inclusivo que se persigue en el marco de la Estrategia Europea 2020 (Comisión Europea, 2010). Durante cinco años, investigadores de 15 países de Europa –representantes de los grupos vulnerables– han trabajado junto con profesores, profesionales de la educación y de otros ámbitos sociales, familiares y representantes políticos para identificar las AEE.

La investigación ha demostrado que su aplicación conlleva un uso más eficiente de los recursos disponibles. Las escuelas analizadas no han mejorado sus resultados como consecuencia de invertir más recursos, sino que han obtenido un mayor rendimiento con aquellos de que ya disponían (Valls y Padrós, 2011).

Además, las AEE han demostrado obtener éxito dondequiera que se han aplicado, por lo tanto, son transferibles, ya que funcionan en los diferentes contextos en que se llevan a cabo. Esto indica que no se trata de prácticas de éxito aisladas, o de mejores prácticas dignas de admirar, sino de acciones exitosas que hacen posible la superación del condicionamiento por el contexto que legitima las desigualdades (Díez, Gatt y Racionero, 2011).

Las tertulias literarias dialógicas: actuación educativa de éxito transferible a otros contextos

Desde su inicio en la Educación de Personas Adultas en la escuela de La Verneda-Sant Martí en 1980 –donde aún continúan en vigor–, las tertulias literarias dialógicas están siendo implementadas en muy diversos contextos educativos, sociales y culturales. A lo largo de estas tres décadas, esta actuación educativa de éxito se ha transferido no solamente a centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria, sino también a otros ámbitos de la educación social (Loza, 2004; Valls, Soler y Flecha, 2008). Por ejemplo, las tertulias se llevan a cabo en entidades sociales y ateneos populares, en escuelas de personas adultas de Europa y Latinoamérica, en asociaciones de padres y madres, etc. A partir de la tesis doctoral sobre las tertulias literarias dialógicas defendida en la Universidad de Harvard el año 2001 (Soler, 2001), esta actuación también se lleva a cabo en dicha universidad. El análisis de las diferentes AEE ha mostrado que realizar las tertulias en todos los contextos mencionados conlleva una serie de resultados positivos comunes a todos ellos: mejoran las competencias lingüísticas y enriquecen el vocabulario de las personas participantes. Una mayor riqueza lingüística favorece la capacidad de razonamiento y comprensión (Kamil, 2002; Venezky, 2002). Al mismo tiempo, las tertulias mejoran la convivencia, desarrollan los valores, aumentan la autoestima y crean sentido en las personas participantes. Han demostrado, además, que contribuyen a superar estereotipos culturales y a transformar el contexto sociocultural (INCLUD-ED, 2006-11).

El potencial transformador de la tertulia no puede desvincularse de la base teórica en la que se fundamenta este tipo de actuación. Nos referimos a la concepción de aprendizaje dialógico y a los siete principios sobre los que este se desarrolla.

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

Desde esta perspectiva, el aprendizaje depende fundamentalmente de aquellas interacciones basadas en el diálogo igualitario. Mediante este diálogo se reconoce la inteligencia cultural de todas las personas participantes, es decir, aquella inteligencia académica, práctica y comunicativa que permite afrontar y resolver diferentes problemas de la vida cotidiana (Oliver, De Botton, Soler y Merrill, 2011). Todas estas interacciones están orientadas a la transformación personal y social, potencian el aprendizaje instrumental y facilitan a su vez que las personas se 'reencanten' mediante el diálogo, creando sentido en sus vidas. La base de estas interacciones está construida sobre principios como la solidaridad y la igualdad de diferencias (Aubert, Flecha, García, Flecha y Racionero, 2008).

En las tertulias, el diálogo igualitario posibilita que se desarrolle la conciencia crítica de las personas implicadas, como elemento clave para la transformación y la emancipación (Freire, 1997). La naturaleza humana es eminentemente dialógica (Freire, 1970). De acuerdo con Mead (1934), la *persona* es el resultado de un diálogo continuo entre el *yo,* que representa aquello con lo que nos identificamos, y el *mí*, que representa las actitudes organizadas que hemos incorporado de los otros. Así, el «otro generalizado» (Mead, 1934) se construye en el plano social mediado por el lenguaje, para luego pasar al plano individual (Vygostky, 1979).

En las tertulias literarias dialógicas, este diálogo parte de la capacidad universal de lenguaje (Chomsky, 1985) y de la capacidad del individuo para reflexionar y actuar sobre su realidad de acuerdo con argumentos de validez y no de poder (Habermas, 1987). Así pues, en el debate que se crea en las tertulias prevalece la fuerza de los argumentos y no la posición de poder que ocupa la persona que interviene. La cadena de diálogos que se establece a partir de la interacción entre los participantes (Bakhtin, 1981) posibilita una comprensión más profunda del texto. De este modo, el significado y el sentido se construyen de forma dialógica, a través de la interpretación colectiva que conecta el significado del texto con la experiencia de vida de la persona lectora (Huey, 1908).

El potencial de las tertulias dialógicas como actividad superadora de las desigualdades ha sido reconocido por intelectuales de todo el mundo, entre los que destacan distintos profesionales de algunas de las universidades con más prestigio internacional, como la Universidad de Harvard, la Universidad de Massachusetts o el Victorian Centre of the Adult Literacy and Numeracy Australian Research Consortium (ALNARC) (Giner, 2011). Asimismo, los resultados de INCLUD-ED indican que esta actuación educativa de éxito promueve una serie de mejoras que trascienden el contexto en el que se desarrolla y termina por transformar el entorno sociocultural (Pulido y Zepa, 2010).

Además, su impacto se extiende en el tiempo, puesto que estas mejoras perduran en las vidas de las personas que participan en ellas (Serrano et ál., 2010). El estudio longitudinal que aquí presentamos profundiza en estos elementos, analizando la transferencia de esta actuación al medio penitenciario.

Diseño y metodología

Esta investigación está basada en la metodología comunicativa (Gómez, Puigvert y Flecha, 2011). Tal enfoque parte del presupuesto de que el conocimiento científico se construye de forma dialógica entre las personas investigadoras y las personas participantes en la investigación. De este modo, el conocimiento científico se contrasta con las vivencias de los sujetos investigados mediante el diálogo, como base para la creación conjunta de nuevo conocimiento (Gómez y Sordé, 2012).

La metodología comunicativa se ha utilizado en diversas investigaciones de carácter nacional e internacional, dentro de los Programas Marco de Investigación Europea (WORKALO, 2001-04; INCLUD-ED, 2006-11). El impacto científico, social y político que se ha logrado con esta metodología demuestra la relevancia de este enfoque en el incremento de la utilidad de la investigación en ciencias sociales (Gómez, Racionero y Sordé, 2010). Al incluir las voces de las personas participantes a lo largo de todo el proceso de investigación, se garantiza que los resultados obtenidos contribuyan a la transformación social (Puigvert, Christou y Holford, 2012).

Esta orientación transformadora ha guiado el estudio de caso longitudinal de la tertulia literaria dialógica del centro penitenciario entre los cursos 2000-01 y 2011-12. A lo largo de estos 10 años, la tertulia se ha llevado a cabo durante dos horas a la semana. El grupo se ha mantenido siempre activo aunque las personas han ido cambiando, en función del tiempo que han debido pasar en el centro. Los propios participantes han promovido la continuidad de la tertulia buscando el relevo al dejar el grupo. La selección de este caso ha respondido a dos criterios: la antigüedad –los años que hace que se realizan las tertulias en este centro– y la continuidad –que la realización de las tertulias se haya mantenido a lo largo de estos años–. Ambos criterios nos han permitido estudiar los efectos cognitivos y sociales que se promueven mediante esta AEE. Para responder al objetivo, los datos se han recogido de una exhaustiva documentación

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

y con diferentes técnicas –entrevista en profundidad y relato comunicativo de vida cotidiana– tal y como se presenta a continuación:

TABLA 1. Técnicas de recogida de datos

Técnica	**Datos**			**Fecha**
Documentación	12 relatos escritos por participantes de la tertulia desde el centro penitenciario			2001-12
	Tres relatos escritos por participantes de la tertulia fuera del centro penitenciario			2003-12
	37 escritos: – Correspondencia mantenida con los alumnos de un centro de Educación Secundaria por correo electrónico. – Correspondencia mantenida con FACEPA (Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas) por correo electrónico.			2001-04
Técnica	**Código**	**Pseudónimo**	**Perfil de la persona entrevistada**	**Fecha**
Cinco relatos comunicativos de vida cotidiana	R1	Javier	Autóctono. Participante en la tertulia durante cuatro años.	10/05/2012
	R2	Daniel	Inmigrante colombiano. Participante en la tertulia durante dos años y medio.	26/05/2012
	R3	Fidel	Autóctono. Participante en la tertulia durante dos años.	28/05/2012
	R4	Mohamed	Inmigrante de Irán. Participante en la tertulia. Relato mantenido por correo electrónico.	11/06/2012
	R5	Manuela	Autóctona. Familiar de un participante en la tertulia.	28/05/2012
Dos entrevistas en profundidad	E1	María	Maestra de Educación de adultos en el centro penitenciario. Dinamizadora de la tertulia.	10/05/2012
	E2	Rafael	Asesor del centro de profesorado. Moderador de la tertulia.	10/05/2012

Gracias a los relatos comunicativos de vida cotidiana hemos establecido una reflexión dialógica entre la persona investigadora y la persona participante para obtener una comprensión más profunda del impacto que ha tenido la tertulia. Asimismo,

las entrevistas en profundidad con profesionales del centro han aportado una revisión detallada del desarrollo y evolución de la tertulia. La documentación nos ha permitido recoger 15 relatos de las personas participantes escritos desde el centro penitenciario, así como reflexiones escritas a posteriori. Se han analizado los 15 y se han extraído fragmentos del análisis de seis. De estos, uno pertenece a Javier, con quien hemos realizado además un relato comunicativo de vida cotidiana y, por tanto, ya figura en la Tabla I. Además de este, se presentan a continuación los relatos escritos de los otros cinco participantes:

TABLA II. Relatos escritos analizados cuyos fragmentos se incluyen en el texto

Código	Pseudónimo	Perfil de la persona	Fecha
RE1	Javier	Autóctono. Participante en la tertulia.	2003
RE2	Paco	Gitano. Participante de la tertulia.	24/05/2001
RE3	Carlos	Autóctono. Participante de la tertulia.	11/06/2012
RE4	Iñaki	Autóctono. Participante de la tertulia.	2001
RE5	Samuel	Autóctono. Participante de la tertulia.	12/06/2012
RE6	Herman	Inmigrante holandés. Participante de la tertulia.	20/05/2001

El análisis se ha centrado en estudiar la dimensión transformadora de la tertulia. Para ello se han definido tres categorías de análisis que nos permiten observar las transformaciones cognitivas y sociales que ha promovido la actuación: a) *Impacto en la propia persona participante* –durante su estancia en el centro penitenciario y tras su salida–; b) *Impacto en la institución penitenciaria;* c) *Impacto en la relación con el entorno social y familiar.* La triangulación reside en el análisis de los datos obtenidos a través de diferentes técnicas a lo largo del tiempo (véanse Tablas I y II).

La investigación ha contemplado los aspectos éticos. Todas las personas han sido informadas de los objetivos de la investigación y se ha garantizado el respeto a su intimidad (identidad y datos personales). Por tanto, los nombres que aparecen en este artículo son seudónimos en todos los casos. Además, los aspectos éticos se combinan con la validez de la investigación, que une ética y epistemología. De acuerdo con Lincoln, Lynham y Guba (2011), la validez reside en obtener conocimiento transformador que incluya las experiencias de vida de las personas participantes.

Resultados

El análisis de los resultados obtenidos confirma las mejoras cognitivas y sociales que ha promovido la tertulia literaria dialógica en el centro penitenciario. A continuación, mostramos el impacto que ha tenido en las personas participantes y en sus relaciones personales y familiares, así como la transformación del contexto sociocultural en el centro penitenciario. El relato de Javier muestra el impacto positivo de la tertulia y el deseo solidario de hacerlo extensible a más compañeros:

> Las tertulias fueron la bomba, la gente no se atrevía, no se atrevía a leer un libro y expresarse. En las tertulias éramos 15 o 20 personas, pero lo fuimos comentando y fuimos sembrando simiente para que, cuando yo me fuera o el otro se fuera, la gente siguiera yendo. Y fue especial, especial de verdad. Estábamos todos esperando el miércoles […], es más, para el día de la tertulia te preparabas de otra manera, sí, porque te daba alegría (RE1).

Transformación del contexto sociocultural del centro penitenciario

La tertulia ha tenido un impacto en la institución penitenciaria porque ha transformado las expectativas del personal funcionario, de los profesionales de la educación que intervienen y de las propias personas participantes y ha dado un giro a las interacciones que se producen entre profesionales e internos. El hecho de que los participantes lean clásicos de la literatura universal y no otro tipo de libros contribuye a modificar la imagen que el personal funcionario tiene de las posibilidades de aprendizaje, los intereses y las inquietudes de los internos, así como su propia consideración como personas. Todos los relatos y entrevistas coinciden en destacar esta dimensión transformadora de la tertulia. En concreto, Rafael explica el cambio en las expectativas del funcionariado y la influencia que eso tiene en los participantes:

> Cuando los funcionarios empezaron a ver a varios internos con libros de la literatura clásica universal bajo el brazo comenzaron a variar la visión que tenían de ellos. Y esa nueva mirada supuso un cambio en la de los internos sobre sí mismos y en la propia institución […]. El verles con *La metamorfosis* […] producía un cambio en la percepción del funcionario hacia esos internos, cuando alguien ya cambia la mirada hacia ti, tú cambias la mirada hacia ti mismo (E2).

Los participantes de la tertulia fueron interiorizando las expectativas positivas, transformando así su comportamiento y autoconcepto personal; gracias al diálogo comenzaron a percibirse como personas capaces de leer y entender los clásicos. Así relata Javier cómo se produjo ese cambio de imagen en uno de los abogados y su repercusión también en los mismos participantes:

> Vino un día el jefe de tratamiento a ver si realmente la tertulia era la tertulia porque, claro, ahí nos vigilaban […] y entró y dice: «¿Qué estáis leyendo?», y decimos: *«La metamorfosis».* «No me jodas». Le impactó, y a nosotros también nos impactó muchísimo el estar leyendo eso, lo que hay aquí dentro, la gente por los pasillos comentaba y decía: «Oye, a ver si lo que yo pensaba que mi abogado va a hacer es todo mentira y tal»; y bueno, ¡aquel libro fue la bomba! (R1).

El impacto de la tertulia es inherente a la lectura, al debate y a la reflexión sobre la literatura clásica universal. Los participantes han leído más de 30 obras clásicas, entre las que se encuentran Kafka, Zola, Boccaccio, Shakespeare, Unamuno y Cela. Esta actividad ha abierto las puertas a la literatura a quienes nunca habían podido acceder a ella. Los estereotipos y las barreras culturales se derruyeron gracias al diálogo igualitario sobre clásicos en un grupo heterogéneo formado por personas con niveles educativos muy distintos y de gran diversidad cultural. En este contexto, las personas transforman su identidad académica (Mead, 1934), se ven capaces de acceder a esos textos, como lectores, como aprendices. El relato que escribió Carlos desde el centro penitenciario manifiesta: «Aprendemos a escuchar y a valorar las críticas ajenas, incorporándolas a nuestro bagaje cultural. Nos enfrentamos a autores con los que nunca nos hubiéramos atrevido y abrimos nuestra mente a experiencias nuevas relacionadas con el mundo literario» (Re2).

Dicho proceso de aprendizaje y de reflexión conjunta aumenta la autoestima de las personas del grupo. La tertulia facilita el acceso a textos clásicos tradicionalmente reservados para la elite cultural. De esta forma se rompe con la vía de la exclusión, situando a personas pertenecientes a minorías culturales –gitanos e inmigrantes– como lectores capaces de participar en un diálogo igualitario. Este incremento de la autoestima lo escuchamos en las palabras de María durante su entrevista:

> Personas que se ven a veces infravaloradas, su autoestima las sitúa en niveles inferiores y la tertulia las resitúa en situaciones superiores a las que ellos esperan […]. Claro, ves al gitano de turno, al extranjero que tiene dificultad con el idioma con un clásico (E1).

Los diálogos que tienen lugar en la tertulia trascienden las paredes de la sala y se extienden a otros contextos del centro penitenciario. La dimensión instrumental de la tertulia incrementa y prolonga el aprendizaje, pues transforma los diálogos en interacciones cotidianas entre los internos. En el patio, en el comedor, en la celda o en el pasillo, ahora hablan de literatura, del debate mantenido en la tertulia o del texto que están leyendo para el próximo encuentro. Así escribía Javier en su relato: «Por los pasillos del módulo hablamos de literatura: ¿Hasta dónde has leído? ¿Qué te ha parecido la actuación del arcángel en el *Decamerón*? ¿Te gusta Cela?» (RE1). Sus palabras demuestran que esta dimensión instrumental del aprendizaje no responde a un modelo de educación bancaria (Freire, 1997) vacío de sentido, sino que convierte a los participantes en protagonistas de su proceso de aprendizaje y de creación de significado y de sentido:

> Nos reímos mucho, somos más sinceros, las miradas son limpias, con cariño […]. Aprendes a observar, a escuchar, a mejorar la lectura, a descifrar, a profundizar […]. Son momentos de tranquilidad que derrumban lo negativo que te rodea fuera de estas cuatro paredes (RE1).

Se trata de un aprendizaje que conecta con los sentimientos de las personas participantes, las cuales desarrollan al mismo tiempo valores y competencias instrumentales. La actividad es creadora de sentido y representa una vivencia positiva dentro del medio penitenciario. Los reclusos reflexionan sobre sus propias vidas, tanto sobre su pasado como sobre el futuro. Son diálogos que llevan a una transformación personal, puesto que suponen una revisión de sus preocupaciones y expectativas de futuro, tal y como explica Rafael:

> En esa tertulia había dos internos relacionados con las drogas y uno de ellos dijo que él solo quería la salida, que no le interesaba nada más, y el otro dijo que él quería la libertad, que aunque eso le iba a suponer muchos cambios en su vida fuera, de ambiente, costumbres, relaciones, él no quería una salida, sino que quería la libertad (E2).

La interpretación colectiva del texto genera una comprensión más profunda de la lectura, puesto que se multiplican las voces que la comentan y con ello se logra un autoconocimiento y una autoconfianza interactiva. Esa lectura de la palabra les sirve para hacer una lectura del mundo (Freire y Macedo, 1987), para conocerse a sí mismos con más sinceridad y más profundamente. La dimensión humana de la tertulia, como relata Fidel, les resulta imprescindible en ese contexto: «Sacamos un poquito el corazón de cada uno e interpretamos los sentimientos porque muchos de los libros son un sentimiento de alguien que ha escrito sobre la vida de alguien; aunque sea ficticia, sacamos nuestra manera de pensar» (R3).

Las interacciones que se establecen en la tertulia se desarrollan sobre la base de un diálogo igualitario que transforma la visión que los participantes tienen del mundo y de sus propias vidas. A través del texto se construye el conocimiento de forma intersubjetiva y en esas dos horas semanales se produce la reinvención del mundo de la vida (Habermas, 1987) de los internos. Así lo manifiesta Samuel en su relato escrito desde el centro:

> Y es ahí donde yo encontraba el verdadero valor de las tertulias: en esos debates donde se enfrentaban opiniones, donde surgían distintos puntos de vista y las posiciones de los demás me llevaban a reflexionar y a veces a cambiar mi perspectiva. En esa comunicación donde todas las opiniones eran tenidas en cuenta y no se menospreciaba a nadie (RE5).

La concepción dialógica de la tertulia intensifica el aprendizaje instrumental y el desarrollo de valores al mismo tiempo. Diálogo igualitario y solidaridad se traspasan a otros espacios del centro. Así, las relaciones que se fueron creando en la tertulia basadas en ambos principios se incorporaron al modo de vida de los internos dentro del centro. El grupo de participantes impulsó iniciativas de solidaridad para ayudar los nuevos internos que llegaban y las interacciones dialógicas pasaron a formar parte de sus vidas. Así lo relata Rafael:

> Empezaron a organizar cosas para otros internos dentro de la prisión, […] establecieron una red de solidaridad con otros internos, para apoyarlos y tal […]. Ellos eran unas personas muy acogedoras por la tertulia, […] empezaron a fomentar redes de solidaridad interna, preocupándose de la gente, hablando con ellos (E2).

Compartiendo palabras, compartiendo libros: transformación de las relaciones personales y familiares

Participar en la tertulia transformó las relaciones personales más allá del centro penitenciario. Los libros y diálogos atravesaban sus conversaciones familiares durante las llamadas telefónicas, en las visitas al centro o en las salidas de permiso. Se despertó en los internos la inquietud y el deseo de llevar esos textos y conocimientos a sus familiares; así lo explica María:

> La relación trasciende el ámbito penitenciario o a ellos mismos: «¡Bua! Le voy a decir a mi hermana que este libro le va a gustar, voy a ver si cuando salga se lo compro». Entonces es una manera de reconducirte a un ámbito más cultural (E1).

La mujer de Fidel recuerda cómo fueron cambiando sus conversaciones telefónicas. Ella manifiesta la gran utilidad que la tertulia tuvo para él –ya que mientras estuvo allí no le vio nunca deprimido– y la influencia que ejerció en que no sufriera un mayor deterioro. Ahora que él está fuera, ambos siguen compartiendo lecturas y diálogos en su día a día:

> Y luego cuando hablábamos por teléfono –que hablábamos todo los días– era una forma de que él me contara lo que hacía y ya comentaba conmigo: «He estado en esta tertulia literaria, hemos hablado de tal libro, pues yo he dicho tal cosa y los demás han contestado» (R5).

La transformación que se produjo en la relación entre Javier y su mujer no hubiera sido posible sin la tertulia. Tras 30 años sin haber leído un libro, retomó el gusto y el placer por la lectura. El hecho de que compartiese dichas lecturas con su mujer fue especialmente impactante para ella:

> Con mi mujer sí que hablaba porque es profesora de literatura y cada vez que le decía que había leído a Kafka, que había leído el *Decamerón*... ¡alucinaba! Yo me metí en la vida laboral a los 17 años y tenía totalmente olvidado lo de leer, y cuando venía mi mujer decía: «Me tienes alucinada» (R1).

El relato de María pone de manifiesto la mejora que se produjo en la relación entre los internos y sus familias, especialmente con los hijos en edad escolar. Esta mejora

es consistente con la literatura científica y con investigaciones previas que confirman la relación entre la formación de las familias en las tertulias literarias dialógicas y la mejora en los resultados académicos y en las relaciones personales de sus hijos (Díez et ál., 2011):

> El estatus personal dentro de la familia crece, en el caso de las personas que no tenían una gran formación se ven más reconocidas con sus hijos […], mejoran sin querer el ambiente que tienen alrededor […]. Los hijos van a la cárcel a ver a sus padres y es muy diferente porque ellos cambian […] al tener un comportamiento diferente, al estar menos 'prisionizados' […] su relación con las personas también cambia y mejora […]. Es un bien para todos, familias, internos (E1).

Dimensión humanizadora y creadora de sentido: generar un espacio de libertad en el centro penitenciario

La tertulia literaria dialógica creó un espacio de humanización y libertad en el medio penitenciario. Facilitó un contexto de diálogo igualitario y de reflexión transformadora que les devolvió la oportunidad de sentirse personas, aun en una situación de privación de libertad. Esta dimensión de humanización se pone de manifiesto en la diversidad de símiles utilizados por los internos para describir la tertulia: una puerta abierta a la libertad, una ventana, un flotador, un salvavidas, entre otros. El relato de Javier ilustra el potencial transformador de la tertulia por su orientación dialógica, que une aprendizajes y sentimientos y devuelve a las personas participantes su condición de seres humanos en diálogo con los demás, consigo mismos y con el mundo (Freire, 1970):

> La tertulia me enseñó y luego me abrió una puerta que en un principio pensaba que ni existía. En ella hay comunicación, se comparten pensamientos, risas y tristezas. Al entrar en la habitación de lectura te conviertes en tertuliano, ya no perteneces a este mundo; aquí solo hablamos con total libertad. Cada día reforzamos el respeto hacia los demás (RE1).

La tertulia hace posible una comprensión más profunda del texto, de sus vidas, de las vidas del resto de participantes y del mundo. Los mantiene en diálogo con un mundo posible (Bruner, 2012), que queda fuera, y con los mundos de la vida de las personas que están allí. Los participantes reinventan su mundo de la vida (Habermas, 1987) mediante la tertulia, al encontrar sentido al texto. Mediante el diálogo se des-

piertan reflexiones a las que no podrían haber llegado de forma individual. Iñaki narra en su relato ese proceso:

> Acercamos lo leído a nuestras vivencias. De la lectura, nos identificamos con las situaciones que subrayamos y le damos enfoques en conjunto que individualmente pasan desapercibidas […]. Son ventanas que nos hacen mirar hacia el exterior de estos muros escapándonos por unos instantes cuando hablamos y escuchamos a los demás compañeros, alejándonos de esta dura realidad y acercándonos a las inquietudes del resto de compañeros (Re4).

El despertar de este sentimiento de libertad es compartido por todas las personas entrevistadas. María afirma que se sienten «menos 'prisionizados'» y relata la profundidad de una transformación que incluso se ha manifestado en cambios físicos. La tertulia ha posibilitado que el paso por el centro penitenciario se convierta en una vía hacia la inclusión social. En palabras de María:

> Ha habido personas que han evolucionado y han cambiado hasta físicamente, de estar más 'prisionizadas', más «me da igual todo, porque, total, ya lo tengo todo perdido» a empezar a normalizar su vida desde el aspecto físico, mejorar en habilidades sociales, en competencias (e1).

El relato de Samuel escrito desde el centro manifiesta en primera persona ese sentimiento de libertad que se genera en la tertulia: «Es indudable que estas situaciones aportan a los participantes, sean presos o no, un crecimiento personal, producto de la comunicación y del compartir. En mi caso, además, me proporcionaron una situación emocional importante: sentirme un poco menos preso» (Re5). Él mismo afirmaba que el «crecimiento personal» que la tertulia hace posible se produce en diversidad de contextos cuando menciona «sean presos o no». Esto nos indica que los propios participantes manifestaron la posibilidad de transferir las tertulias a otros contextos porque eran conscientes de que los beneficios que les reportaba la tertulia eran extensibles a otras personas. Paco, participante gitano, recomendaba la extensión de las tertulias al resto de instituciones penitenciarias: «Me parece maravillosa y creo que se debería hacer en todas las prisiones españolas» (Re2).

Los participantes coinciden en afirmar que la tertulia fue vital para afrontar y tolerar la situación de internamiento. Javier y Daniel explicaban la llegada a la prisión como el momento más duro de sus vidas, de profunda pérdida de sentido: la situación es tan dura que incluso no vale la pena seguir viviendo. Sin embargo,

en la tertulia encontraron diálogo, aprendizaje, sentimiento y una fuente creadora de sentido para seguir luchando por mejorar sus vidas y salir adelante. Daniel, que sufrió una condena de nueve años, comparaba la tertulia con «un salvavidas» que lo mantuvo a flote:

> Tener ese espacio es vital ahí, es un pedacito de libertad […]; es un espacio que es nuestro […]. Era como cuando tenías una visita, eso nadie te lo podía quitar, en esas cuatro paredes, es el salir […]. Nos tiraron este flotador, si lo sueltas te hundes, si te quedas cogido a él por lo menos te mantienes […], es como un salvavidas ahí, tener algo donde agarrarte para salir a flote (R2).

Seis años después de haber recuperado la libertad, Javier concibe la tertulia como una actividad imprescindible para la supervivencia dentro del medio penitenciario: «Yo, en los cuatro años que estuve dentro, si no hubiese habido tertulias, hubiera sido muy complicado, muy complicado el aguantar los cuatro años» (R1).

Y no solo sobrevivir, sino enriquecerse y encontrar una actuación educativa que mejora la calidad de vida de los internos a su paso por la institución penitenciaria, y que lo sigue haciendo a su salida. Así lo manifestaba Herman, inmigrante holandés: «Estoy seguro de que la tertulia literaria me hará salir de esta cárcel más rico que antes de entrar».

En este espacio de lectura dialógica se desarrolla la dimensión liberadora y de humanización de la educación (Freire, 1970). En la tertulia, las personas pasan de situaciones de exclusión social a otras de creación cultural que transforman profundamente sus relaciones; esa transformación va más allá del tiempo y del espacio en que se desarrolla. De ahí el impacto que perdura tras la salida del centro, como pone de manifiesto Rafael:

> La tertulia tiene que ver en que te mantiene en ser persona, no te destruye, no te desestructura, ayuda en eso. Las relaciones que se crean, el leer ese tipo de cosas, las miradas y creo que también los afectos, […] en la parte de la salida influye […]. Tu futuro va a estar muy condicionado por la imagen con la que salgas de ti mismo […]. Todo ese proceso te va llevando a que tú no te desmorones y que luego, a la salida, salgo con otra visión del mundo (E2).

Mohamed, desde Irán, confirma esta profunda transformación en su propia existencia:

> Tal vez me quedo corto al explicar a los demás esas ventajas que tienen las tertulias en nuestras vidas, ya que son tantas, que quizás paso alguna de ellas sin darme cuenta. Empezar y continuar las tertulias literarias dialógicas no es más que una transformación interior y exterior en las personas aunque, en algunos casos, no se note en apariencia (R4).

La transformación interior y exterior de la que habla Mohamed acompaña a las personas participantes en sus vidas posteriores. Las mejoras que esto les reporta en términos personales, familiares y laborales ayudan a superar la situación de exclusión social que padecían. Todas las personas entrevistadas relacionan el impacto de esas transformaciones con el bajo índice de reincidencia detectado entre los participantes. María, en su entrevista, afirmaba que solo tres personas, de una estimación aproximada de 150 participantes durante 10 años, reincidieron y regresaron al centro penitenciario. Esto constituye una reincidencia del 2%. Este dato nos indica que, cuando se trata de los participantes de la tertulia, la probabilidad de reincidir a la salida es inversa a la tendencia general del centro penitenciario. Así lo afirma Daniel en su relato: «Este es el porcentaje al revés, el 90% [de los participantes de la tertulia] ha salido a flote, ha salido con la cabeza superamueblada» (R2). Javier relata esas vivencias positivas que favorecen una trayectoria de inclusión social para todas las personas participantes.

> De la gente que ha participado en la tertulia no vuelve nadie, bueno, ¡ya ves!, tres en 10 años, es que se te abren tantas puertas y tantas ideas, y tantas formas de ver la vida, y tantas oportunidades […]. Si participas en eso y estás compartiendo con gente opiniones, formas de ver la vida, tú no vuelves a la cárcel (R1).

Conclusiones

El estudio longitudinal de la tertulia literaria dialógica nos ha permitido obtener evidencias de la significativa mejora lograda por la aplicación de esta actuación educativa de éxito en uno de los ámbitos emergentes de la pedagogía social: la intervención socioeducativa penitenciaria. Los resultados informan de las positivas consecuencias cognitivas y sociales que ha conllevado la tertulia, fundamentalmente en tres dimen-

siones: transformación del contexto sociocultural en el centro penitenciario, transformación de las relaciones sociales y familiares de los internos y la dimensión humanizadora y creadora de sentido.

Las mejoras ya logradas en otros contextos de la educación formal –escuelas e institutos–, así como en otros ámbitos de la educación social –Educación de Personas Adultas– se manifestaron también en este centro penitenciario. En primer lugar, la tertulia promovió la dimensión instrumental del aprendizaje (Soler, 2001), que se prolonga más allá de la sala, trasciende a otros espacios del centro penitenciario y transforma las interacciones entre los internos, los funcionarios y los profesores, haciéndolas más dialógicas e igualitarias. La lectura de libros de literatura clásica universal transformó las expectativas y superó los prejuicios y muros culturales entre los que se hallaban los internos, quienes incorporaron a esos 'otros' dentro de sí mismos y se construyeron como seres que transforman su propia existencia (Freire, 1997).

El cambio en el contexto sociocultural que la tertulia promovió trascendió los muros de la prisión rompiendo con la falacia reproduccionista de atribuir a la educación la única posibilidad de reproducir de las desigualdades sociales (Bourdieu y Passeron, 1970). Las personas participantes modificaron sus relaciones personales y familiares, creando redes de solidaridad que las han mantenido con esperanza dentro y fuera del centro. La tertulia acercó a los participantes a la construcción de un mundo posible (Bruner, 2012) mediante la comunicación interpersonal y el diálogo igualitario. En esa interacción los participantes fueron capaces de imaginar el mundo que desean y avanzar para alcanzarlo a la salida del centro. La reinvención del mundo de la vida (Habermas, 1987) en la tertulia contribuyó a crear un espacio de libertad dentro del medio penitenciario, que resultó vital para los participantes. Usando el diálogo, reflexionaron sobre sus vidas y su existencia, y transformaron esta para construir un futuro posible en el que superar la exclusión social.

Podemos concluir, por tanto, que las evidencias presentadas confirman la transferencia con éxito de las tertulias literarias dialógicas a este centro penitenciario. Este estudio da un paso más en la investigación centrada en la transferencia de las actuaciones educativas de éxito a diversidad de contextos educativos y sociales. Los relatos de Javier, Daniel o Mohamed nos enseñan las posibilidades de transformación personal y social que tienen las intervenciones socioeducativas en el ámbito penitenciario si se aplican las actuaciones educativas de éxito, que –como la tertulia literaria dialógica– ya han demostrado ser transferibles a este ámbito de la pedagogía social.

Se ha demostrado por tanto que el contexto de los centros penitenciarios no impide la realización de las tertulias literarias dialógicas. Sin embargo, todavía hay que

realizar nuevos estudios que indaguen si su desarrollo y sus resultados son también transferibles a otros centros.

Las tertulias literarias dialógicas nos muestran que no solo se puede prevenir la exclusión social desde la infancia, sino también superarla cuando esta ya se ha producido. Incluso en uno de los contextos más duros de exclusión social, lejos de perpetuar las desigualdades sociales, las tertulias pueden transformar el centro penitenciario y generar nuevas oportunidades de aprendizaje, compartidas y llenas de sentido.

Referencias bibliográficas

Aubert, A. (2011). Moving beyond Social Exclusion through Dialogue. *International Studies in Sociology of Education,* 21 (1), 63-75.

—, Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información.* Barcelona: Hipatia.

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination: Four essays.* Austin: University of Texas Press.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris: Les Éditions de Minuit.

Bruner, J. (2012). What Psychology Should Study. *International Journal of Educational Psychology*, 1 (1), 5-13.

Chomsky, N. (1985). *Knowledge of Language: Its Nature, Origins, and Use*. New York: Praeger.

CONFAPEA (2012). *Mil y una tertulias literarias y musicales dialógicas por todo el mundo*. Recuperado de http://confapea.org/tertulias/

Constantino, F., Marigo, A. y Moreira, R. (2011). Aprendizagem Dialógica: Base para Educação e a Transformação Social no Brasil. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 1 (1), 53-78.

Council of Europe (2008). *Report of High-Level Task Force on social Cohesion. Towards an Active, Fair and Socially Cohesive Europe.* Recuperado de http://www.coe.int/t/dg3/default_en.asp

Díez, J., Gatt, S. y Racionero, S. (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: The role of Community Participation. *European Journal of Education,* 46 (2).

European Commission (2010). *Europe 2020. A Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth.* Bruselas.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed.* New York: Continuum Books.

— (1997). *A la sombra de este árbol.* Barcelona: El Roure Ciencia.

— y Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley (Massachusetts): Bergin and Garvey.

Giner, E. (2011). *Amistad deseada. Aportaciones de Jesús Gómez y Ramón Flecha que están acercando la realidad a nuestros sueños.* Barcelona: Hipatia.

Gómez, A., Puigvert, L. y Flecha, R. (2011). Critical Communicative Methodology: Informing Real Social Transformation through Research. *Qualitative Inquiry,* 17 (3), 235-245.

Gómez, A., Racionero, S. y Sordé, T. (2010). Ten Years of Critical Communicative Methodology. *International Review of Qualitative Research,* 3 (1), 17-43.

Gómez, A. y Sordé, T. (2012). A Critical Communicative Perspective on Community Research: Reflections on Experiences Working with Roma in Spain. En L. Goodson y J. Phillimore (Eds.), *Community Research for Community Participation: from Theory to Method.* Bristol: Policy Press.

Habermas, J. (1987). *The Theory of Communicative Action. Vol. 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason.* Boston: Beacon Press.

Huey, E. B. (1908). *The Psychology and Pedagogy of Reading.* New York: Macmillan.

INCLUD-ED (2006-2011). *Strategies for Inclusion and Social Cohesion in Europe from Education.* 6th Framework Programme. Citizens and Governance in a Knowledge-Based Society. CIT4-CT-2006-028603. Directorate-General for Research, European Commission.

INCLUD-ED Consortium (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas* [colección Estudios CREADE, n.º 9]. Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación.

Kamil, M. L. (2002). Current Traditions of Reading Research. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research,* 39-62. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum.

Lincoln, Y. S., Lynham, S. A. y Guba, E. G. (2011). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences, Revisited. En Y. S. Lincoln y N. K. Denzin, *The Sage Handbook of Qualitative Research.* Thousand Oaks (California): Sage.

Loza, M. (2004). Tertulias literarias. *Cuadernos de Pedagogía*, 341, 66-69.

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society.* Chicago: University of Chicago Press.

Oliver, E., De Botton, L., Soler, M. y Merrill, B. (2011). Cultural Intelligence to Overcome Educational Exclusion. *Qualitative Inquiry,* 17 (3), 267-276.

Parrilla, A., Gallego, C., Moriña, A. y E. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: Una perspectiva biográfica. *Revista de Educación,* 351, 211-233.

Pulido, C. y Zepa, B. (2010). La interpretación interactiva de los textos a través de las tertulias literarias dialógicas. *Signos*, 43 (2), 295-309.

Puigvert, L., Christou, M. y Holford, J. (2012). Critical Communicative Methodology: Including Vulnerable Voices in Research through Dialogue. *Cambridge Journal of Education,* 42 (2).

Sánchez, M. (1999). La Verneda-Sant Martí: A School where People Dare to Dream. *Harvard Educational Review,* 69 (3), 320-335.

Serrano, M. A., Mirceva, J. y Larena, R. (2010). Dialogic Imagination in Literacy Development. *Journal of Psychodidactics,* 15 (2), 191-205.

Soler, M. (2001). *Dialogic Reading. A New Understanding of the Reading Event*. Cambridge (Massachusetts): Harvard University.

Valls, R. y Padrós, M. (2011). Using Dialogic Research to Overcome Poverty: From Principles to Action. *European Journal of Education,* 46 (2), 173-183.

Valls, R., Soler, M. y Flecha, R. (2008). Lectura Dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación,* 47, 71-87; 71.

Venezky, R. L. (2002). The History of Reading Research. En P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of Reading Research,* 3-38. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum.

Vygostky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.* Barcelona: Crítica.

WORKALO (2001-2004). *Workaló. The Creation of New Occupational Patterns for Cultural Minorities: The Gypsy Case*. 5th Framework Programme, Directorate-General for Research, European Commission.

Dirección de contacto: Ramón Flecha García. Universidad de Barcelona. Facultad de Economía y Empresa. Departamento de Teoría Sociológica, Filosofía del Derecho y Metodología de las Ciencias Sociales. Tinent Coronel Valenzuela, 1-11. Edificio Principal, Torre 2, 4.ª planta; 08034 Barcelona, España. E-mail: ramón.flecha@ub.edu

Expectativas, obstáculos y hábitos de estudio de los internos que cursan enseñanzas universitarias en la UNED. Un estudio de caso: centro penitenciario Madrid VII[1]

Expectations, Obstacles and Study Habits of Inmates Enrolled at the National Distance Education University. A Case Study: Madrid VII Prison

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-225

Esteban Vázquez Cano

Universidad Nacional de Educación a Distancia, Facultad de Educación, Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Madrid, España.

Resumen

Este artículo presenta una investigación realizada en el centro penitenciario Madrid VII (Estremera) durante el curso académico 2011-12, en la que se analizaron las expectativas de los internos, los obstáculos con los que se enfrentan y los hábitos y condiciones de estudio que se dan en su centro penitenciario mientras ellos realizan los estudios universitarios en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Los resultados forman parte de la investigación que lleva por título *Análisis y repercusiones de los estudios universitarios de la UNED en centros penitenciarios.* El estudio de caso ha pretendido reflejar la realidad del día a día de la población

(1) Este trabajo de investigación se inscribe en y toma información del proyecto *Análisis y repercusiones de los estudios universitarios de la UNED en centros penitenciarios,* cuyo investigador principal es Esteban Vázquez Cano. Además, forma parte de las actividades del Grupo de Investigación de la Facultad de Educación de la UNED con el título: *Estrategias metodológicas para la construcción de una red a distancia de tecnología educativa (RADTE).* Esta investigación ha sido autorizada por la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias del Ministerio del Interior. El autor quiere agradecer su inestimable colaboración en el desarrollo del trabajo a la Dirección General de Instituciones Penitenciarias, a la dirección del centro penitenciario y, especialmente, al responsable de formación de la UNED en dicho centro, así como a todos los internos.

reclusa en su aproximación al estudio. Para ello, hemos empleado cuestionarios y entrevistas individuales y grupales tanto a los internos como a los responsables de formación y hemos analizado las instalaciones y lugares de estudio del centro penitenciario. El análisis de los datos se ha abordado desde una perspectiva doble, cuantitativa y cualitativa. Esto nos ha aportado una valiosa información que resalta la importancia de estos estudios en los procesos de reinserción social y profesional de los reclusos. Asimismo, en el artículo se analizan y describen los obstáculos y dificultades; estos deben servir de reflexión a los responsables de las enseñanzas. Por último, se proponen medidas para solucionarlos que van encaminadas a proporcionar una apertura a las tecnologías de la información y la comunicación en el desarrollo de los estudios universitarios a distancia en las prisiones. La singularidad de este estudio de caso es que presenta la realidad socioeducativa de una micromunidad de internos en la que se pueden apreciar con más detalle los aspectos tanto humanos como sociales y académicos que condicionan su desarrollo. Todo ello, sin duda, aporta información relevante a todos los que intervienen para incentivar su mejora.

Palabras clave: educación en centros penitenciarios, Educación Superior, programas educativos, innovación educativa, reinserción social y profesional.

Abstract

This paper presents the research done at Madrid VII Prison in Estremera during the 2011-2012 academic year. An analysis is given of the expectations of inmates enrolled at Spain's National Distance Education University (uned), the obstacles inmates have to face as students and the study conditions and study habits at the prison. The results are part of a research project entitled, *Analysis and Impact of uned University-Level Studies in Penitentiaries.* The case study seeks to reflect the reality of daily inmate life as regards inmates' approach to studying. Questionnaires and individual and group interviews of inmates and education officers are used, and the prison's facilities and study sites are analyzed. Data analysis is addressed from a dual quantitative and qualitative perspective, which yields valuable information highlighting the importance of university-level studies in social and career reintegration. The obstacles and difficulties are analyzed and described, and it is hoped that they will give education officers food for thought. Last of all, measures are proposed for addressing the obstacles and difficulties; greater openness to information technologies and communication is suggested for university-level distance education in prisons. What makes this case study unique is that it presents the real socio-educational conditions of a microcommunity of inmates in which the human, social and academic aspects on which inmate development hinges can be seen in great detail. This is relevant information for all the people involved, and it is to be hoped that this study will provide incentive for improvement.

Key words: education in prison, higher education, education programmes, educational innovation, social and career reintegration.

Introducción

La Educación Universitaria de la población reclusa es uno de los retos que cualquier sociedad avanzada debe plantearse. Proporcionar mecanismos para ofrecer educación básica y superior en los centros penitenciarios, además de ser un requerimiento constitucional, es una necesidad social, puesto que busca brindar las oportunidades más eficaces para la reinserción. La función social de los centros penitenciarios está encaminada a la 'reeducación' y la 'rehabilitación' de las personas internas para que en el futuro se reinserten adecuadamente en la sociedad. Para el desarrollo de este objetivo, ocupar el tiempo durante la condena de forma social, académica o profesional es de vital importancia; por eso, debe ser una prioridad de la institución penitenciaria (Foucault, 1976). El sistema penitenciario no solo debe proporcionar actividades terapéutico-asistenciales, sino también actividades formativas, educativas, laborales, socioculturales, recreativas y deportivas. Como manifiestan Garrido y López (1995), la pena privativa de libertad ejecutada exclusivamente como venganza, ejemplo, expiación o retribución no tiene ningún sentido práctico para la colectividad, que no puede eliminar definitivamente de su seno al individuo asocial o inadaptado. Si durante la privación de libertad no se consigue que el condenado varíe su comportamiento social, la colectividad no habrá obtenido ningún beneficio de su encierro, el cual habrá generado un coste considerable al erario público, además del coste humano y de la falta de productividad laboral (Garrido, 1982).

Los estudios universitarios de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en penitenciarías tienen una trayectoria consolidada de 30 años. En ellos participan alumnos, tutores, profesores y responsables de formación de las prisiones. El trabajo se diversifica y, mientras la UNED establece el procedimiento administrativo y académico de sus estudios, las instituciones penitenciarias sientan las bases de su desarrollo en los centros. Esta intervención está sujeta al reglamento interno de los centros penitenciarios y cumple con unos requisitos estrictos de comunicación y movilidad internas. El desarrollo de los estudios universitarios, dependiendo de su carácter, puede precisar de la realización de prácticas, de la distribución de materiales y de la asistencia controlada y telemática a Campus UNED. Todo ello conlleva que estas actividades dependan directamente de los responsables de formación de los centros penitenciarios. Esta actividad académica a la que tienen derecho los internos de las prisiones del país tiene su amparo en la normativa española (Rodríguez, 2006). Específicamente, el artículo 25.2 de la Constitución Española establece, entre otros

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

aspectos, que el interno en todo caso tendrá derecho a un trabajo remunerado y a los beneficios correspondientes de la Seguridad Social, así como al acceso a la cultura y al desarrollo integral de su personalidad. Asimismo, la Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria establece en su artículo 1 que las instituciones penitenciarias reguladas tienen como fin primordial la reeducación y la reinserción social de los sentenciados a penas y a medidas penales privativas de libertad, así como la retención y custodia de detenidos, presos y penados. El capítulo 10 de esta ley se dedica a la instrucción y la educación y en el punto 3 establece que la Administración penitenciaria debe fomentar el interés de los internos por el estudio y dar las máximas facilidades para que aquellos que no puedan seguir los cursos en el exterior lo hagan por correspondencia, por radio o por televisión. Además, en su artículo 56 manifiesta que los convenios para la Enseñanza universitaria se suscribirán, preferentemente, con la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Esta legislación deriva del desarrollo de las referencias normativas internacionales más destacadas, de las cuales unas protegen el derecho a la educación y otras, los derechos de las personas que se encuentran en prisión. Especialmente, las reglas 59 a 61 de las Reglas Mínimas de Naciones Unidas para el Tratamiento de los Reclusos de 1977[2].

En los últimos años, no se han desarrollado investigaciones que analicen el estado actual de la Educación Universitaria en prisión, exceptuando algunos estudios con valiosas contribuciones como los de Viedma Rojas (2003) y Gutiérrez Brito, Viedma Rojas y Callejo Gallego (2010). Especialmente en este contexto social, penitenciario y normativo, cobra importancia conocer la situación real de los internos que realizan estudios en la UNED y qué circunstancias, hábitos de estudio, motivaciones, expectativas y obstáculos impregnan su devenir universitario. Esta investigación pretende mostrar la situación real de un grupo de internos que cursan estudios en la UNED en un centro penitenciario. Se analizan sus expectativas, sus inquietudes, sus hábitos y condiciones de estudio, los obstáculos que encuentran y las percepciones de los responsables de formación del centro penitenciario.

(2) Regla 59 RMTR: «El régimen penitenciario debe emplear […] todos los medios curativos, educativos, morales, espirituales y de otra naturaleza, y de todas las formas de asistencia de que puede disponer». Regla 60 RMTR: «El régimen del establecimiento penitenciario debe tratar de reducir las diferencias que puedan existir entre la vida en la prisión y la vida libre en cuanto estas contribuyan a debilitar el sentido de responsabilidad del recluso o el respeto a la dignidad de su persona». Regla 61 RMTR: «En el tratamiento no se deberá recalcar el hecho de la exclusión de los reclusos de la sociedad, sino, por el contrario, el hecho de que continúan formando parte de ella. Con ese fin debe recurrirse, en lo posible, a la cooperación de organismos de la comunidad que ayuden al personal del establecimiento en su tarea de rehabilitación social de los reclusos […]».

La UNED y la Educación Superior en centros penitenciarios

El Programa de Estudios Universitarios en Centros Penitenciarios (PEUCP) acogió en el curso académico 2010-11 a un total de 1.357 alumnos, de los cuales 482 se hallaban matriculados en los diferentes grados y 875 continúan estudiando en los planes que están a punto de extinguirse y en los de acceso. El grado con mayor número de alumnos inscritos es Derecho (78), seguido de Psicología (56), Educación Social (52) y ADE (47). Al inicio de este curso académico, cabe destacar la implantación de la plataforma docente de gestión informática de las enseñanzas denominada ALF en cinco centros penitenciarios (Madrid V, Madrid VI, Topas, Teixeiro y Huelva).

La UNED está apostando por la virtualización del PEUCP, lo que ha hecho necesaria la adaptación de su plataforma a los centros penitenciarios, restringiendo aquellos accesos considerados no viables por motivos de seguridad. La dirección a la que acceden los internos es: http://centrospenitenciarios.uned.es/ y está sujeta a los protocolos de seguridad adecuados para su uso restringido con fines académicos. La evaluación continua es fundamental en el espíritu del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, para asesorar a los internos en esta tarea, la UNED ha creado la figura del asesor UNED en algunos centros penitenciarios, que hace de intermediario entre la población reclusa y el profesor. Esta figura no sustituye a la del tutor, pero descarga los documentos necesarios para los internos y entrega los trabajos realizados por estos a los docentes de la sede central. Los cinco asesores UNED actuales han llevado a cabo tareas de índole compleja con 103 estudiantes de grado. La figura del tutor ha seguido vigente en aquellos centros sin plataforma, con un número de 45 tutores que desempeñan su función en 20 centros penitenciarios. Cabe destacar la ayuda prestada en todo momento por la Dirección General de Instituciones Penitenciarias, cuyo compromiso con la UNED en este aspecto se ha ampliado a cinco centros penitenciarios más con plataforma UNED. En un futuro, el concepto pedagógico de la enseñanza en centros penitenciarios estará encaminado a la enseñanza virtual, lo que implicará un desarrollo organizativo diferente en los centros penitenciarios.

La consolidación del PEUCP se debe, entre otros, a los siguientes factores (Viedma Rojas, 2003):

- La dependencia directa de la UNED de la Administración central del Estado (cuestión que comparte también con el sistema penitenciario). Este hecho

facilita la gestión de aquellos aspectos relacionados con el control y la seguridad en la intervención.

- La capacidad de la UNED para actuar en todo el territorio nacional. Esto posibilita llegar a todos los centros penitenciarios del país (y a los centros del extranjero con población reclusa española).
- La flexibilidad del modelo UNED para difundir sus contenidos en cualquier espacio.
- La extensión de la oferta a un gran número de titulaciones.
- La gran implantación y legitimación social del modelo UNED, lo que propicia la participación y ayuda en la creación de expectativas en los alumnos.

En penitenciarías, la UNED centra su atención metodológica en los siguientes aspectos:

- Un sistema de ayuda al interno en el que se ofrece información general sobre los estudios ofrecidos y la forma de matricularse.
- Propuesta de un material didáctico básico para todas las enseñanzas de los estudios superiores y para el Curso de Acceso a la Universidad.
- El desarrollo de tutorías semanales en los centros penitenciarios prioritarios de algunas asignaturas del Curso de Acceso y de las que se determinen en las principales carreras.
- El apoyo del centro asociado de la UNED más próximo para los alumnos en régimen abierto y en libertad condicional.
- El desarrollo de un programa radiofónico general.
- La gratuidad de los estudios siempre y cuando se supere la prueba de preacceso (prueba que depende del centro penitenciario).

Estas actividades educativas programadas en los centros han de ajustarse, en los aspectos académicos, a lo que dispongan las autoridades educativas bajo cuyo ámbito se encuentre el establecimiento penitenciario (art. 122.3 del Reglamento Penitenciario –RP–). La Administración penitenciaria está obligada a facilitar el acceso de la población reclusa a los programas educativos (art.124 del RP). Como cualquier alumno de la UNED, el interno que cursa estudios en esta universidad puede acceder a los recursos humanos y metodológicos generales, pero también tiene sus limitaciones y obstáculos. Entre los más destacados podemos reseñar los siguientes: en primer lugar, la prueba de preacceso es un filtro para aquellas personas reclusas que intentan participar en

el PEUCP orientadas solo por los posibles beneficios económicos o penitenciarios. Por otra parte, la obligación de presentarse, al menos, a una convocatoria en cada curso académico y la posibilidad –o su falta– de realizar los exámenes en el mismo centro penitenciario (la obligación de desplazarse a otro centro penitenciario para realizar los exámenes disuade a mucha población reclusa, que abandona el programa). Otro problema que afecta al desarrollo normal del Espacio Europeo de Educación Superior es el uso del entorno virtual de aprendizaje (Campus UNED). Tal uso, por motivos de seguridad, queda supeditado al uso general y controlado en el centro penitenciario y, en ciertos casos, a la autorización individual, previa solicitud basada en las necesidades del programa formativo del interno, el cual ha de aportar una memoria justificativa avalada por un profesor o tutor (art.129 del RP).

Contexto de la investigación: El centro penitenciario Madrid VII

El centro penitenciario Madrid VII, localizado en Estremera, pertenece a la Comunidad de Madrid y se construyó en el año 2008. Cuenta con 1.008 celdas y tiene una superficie total construida de 365.730,00 m^2; por lo que se puede calificar de un centro penitenciario tipo. Hay unos 1.400 internos, cifra que varía en función de la movilidad circunstancial de cada momento por traslados. El estudio se realizó en tres módulos de este centro penitenciario: módulo general, módulo terapéutico y módulo destinado a reclusos pertenecientes a cuerpos de seguridad del Estado. Este centro se seleccionó por las siguientes razones:

- Es un centro penitenciario de nueva creación, por lo que el análisis de sus infraestructuras nos permite comprender cuál es la filosofía del Ministerio del Interior con respecto a los espacios formativos.
- Es un centro sin módulo UNED y esto es lo normal dentro de los centros penitenciarios de España. Solo en dos centros penitenciarios (Madrid V-Soto del Real y Madrid VI-Aranjuez) hay un módulo específico para alumnos de la UNED, con recursos, infraestructura y organización interna que facilitan la realización de dichos estudios.

Por lo tanto, podemos considerar que el contexto de la investigación es representativo para el desarrollo de los objetivos y para que las posibles conclusiones puedan tener una mayor proyección en otros contextos similares.

Hipótesis, objetivos y dimensiones de la investigación

Partimos de la siguiente hipótesis: Un conocimiento profundo del contexto en el que se desarrollan los estudios universitarios en cárceles en dimensiones como los hábitos y condiciones de estudio, las expectativas y los obstáculos puede proporcionar orientaciones y pautas de actuación útiles tanto para instituciones penitenciarias como para la propia universidad y para la población reclusa con interés en estudiar durante sus condenas.

Esta hipótesis de investigación se materializa en el planteamiento de los siguientes objetivos:

- Analizar los hábitos y condiciones de estudio de la población reclusa en el centro penitenciario.
- Conocer las motivaciones y expectativas de los internos que inician o cursan estudios universitarios en la UNED.
- Descubrir los obstáculos más significativos que dificultan el funcionamiento fluido del Programa de Estudios Universitarios en Centros Penitenciarios de la UNED.

A partir de estas cuestiones, planteamos tres dimensiones específicas en la investigación y que servirán de referencia en el desarrollo de la metodología.

- Expectativas y motivaciones de los internos que cursan estudios en la UNED.
- Obstáculos fundamentales para el desarrollo de los estudios universitarios en la UNED.
- Hábitos y condiciones de estudio en el centro penitenciario.

Metodología de la investigación

La metodología de la investigación en un centro penitenciario se ve condicionada por las especiales circunstancias contextuales que rodean a la muestra participante

por obvios motivos de seguridad (Foucault, 1976; Bentham, 1979; Gutiérrez, Viedma y Callejo, 2010). Este trabajo de investigación se encuadra en el ámbito genérico de los métodos cualitativos de investigación de naturaleza descriptiva y etnográfica, pero estructura los datos extraídos de las técnicas cualitativas –como el cuestionario y la entrevista– con procedimientos y formatos propios de un planteamiento cuantitativo. El cuestionario utilizado tuvo que ser sometido a la aprobación de la Dirección General de Instituciones Penitenciarias y de la dirección del centro penitenciario para proceder con las fases de la investigación. Sin la colaboración y aprobación de estas instituciones y el trabajo de los responsables de formación del centro penitenciario no hubiera podido realizarse. Su colaboración e implicación nos ha permitido comprender la vida en el centro penitenciario y las especiales condiciones de estudio que tienen lugar en él. Asimismo, han colaborado en la difícil tarea de organizar las visitas del investigador y en la realización de las convocatorias y reuniones de los diferentes tipos de internos desde sus respectivos módulos. Todo ello ha representado una ardua tarea. Las condiciones de cada centro penitenciario son particulares, al igual que su tradición y trayectoria en la formación; por ello, el estudio de caso proporciona un tipo de información mucho más rica en detalles y situaciones que los estudios longitudinales cuantitativos (Yin, 1989). El diseño descriptivo que proporciona el estudio de caso permite describir sistemáticamente hechos y características de una población dada de forma objetiva y comprobable (Colas, 1993; Maxwell, 1996).

La investigación se organizó en las siguientes fases:

- Fase I. Visita al centro penitenciario y propuesta de la investigación.
- Fase II. Selección de la muestra y diseño del cuestionario.
- Fase III. Solicitud a la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias del Ministerio del Interior, a la UNED y a la dirección del centro penitenciario del permiso para el desarrollo de la investigación.
- Fase IV. Diseño de las reuniones con responsables de formación, cumplimentación del cuestionario y realización de entrevistas a la población reclusa.
- Fase V. Análisis de resultados y comunicación a los responsables de las instituciones implicadas de las conclusiones obtenidas.

Los datos de esta investigación se recogieron entre febrero y junio de 2012. Los cuestionarios y entrevistas se realizaron durante las mismas fechas y, una vez finalizado el proceso de entrevistas, estas se transcribieron y se codificaron los datos siguiendo las directrices de Huber, Fernández y Herrera (2001). Esta metodología de

investigación, además de analizar estrictamente el contenido del texto, realiza inferencias sobre su contexto (Bardin, 1986). Las categorías resultantes se organizaron manualmente en una macrotabla que nos sirvió para introducirlas directamente en el software de tratamiento de datos cuantitativos spss. El mapa categorial final que hemos utilizado en la investigación –y que se ha ido conformando a medida que avanzábamos en el proceso de lectura y categorización– está compuesto por tres dimensiones y 12 categorías. El análisis para estimar la fiabilidad del instrumento de recogida de datos obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de ,901. Esto indica que el instrumento posee una buena consistencia interna. Las categorías *1c, 1d, 2a, 2b, 3c, 3d, 3f,* debido a que son fundamentales para el desarrollo de los objetivos de esta investigación, se sometieron a entrevista individual y grupal. Para analizar el contenido de estas, se utilizó el programa de Analysis of Qualitative Data (aquad), versión 5. La información introducida en el programa se seleccionó, desde los datos brutos, atendiendo a su respectiva categorización primaria. En las entrevistas, se identificaron los hiperónimos descriptivos que presentamos como porcentaje debajo de la transcripción de la respuesta. La codificación de los análisis permitió profundizar en el contenido de las narrativas, considerando tanto sus aspectos objetivables como los de carácter subjetivo y emocional (Clandinin y Connelly, 1994).

Muestra

Hay 45 internos del centro penitenciario Madrid vii que estudian en la uned; de estos, 39 han participado en el estudio, lo que representa un 86,6% del total. Realizamos un total de 39 entrevistas individuales y cuatro entrevistas grupales de 5, 22 y 12 miembros respectivamente, en función del módulo en el que se encontraban recluidos los internos (terapéutico: 5 internos; general: 22 internos, seguridad: 12 internos). La distribución por tramos de edad de la muestra es la siguiente:

TABLA I. Distribución por tramos de edad de los internos

	Frecuencia	Porcentaje de casos
18-24	1	2,56%
25-29	2	5,12%
30-39	22	56,41%

40-49	10	25,64%
50-59	3	7,69%
60+	1	2,56%

Como podemos observar, el tramo de edad con mayor presencia es el de entre 30 y 39 años (n = 22; 56,41%). De los responsables de formación que atienden a la población reclusa en el centro penitenciario Madrid VII, uno se dedica exclusivamente a la atención de las personas internas que estudian en la UNED. Esta persona participó de forma activa en el desarrollo de la investigación y fue fuente principal de datos en lo que respecta a sus funciones dentro del centro penitenciario (su nombre y trayectoria profesional –a petición de interesado– no se revelan).

Resultados

La descripción de los resultados estadísticos obtenidos se ha realizado recurriendo al programa informático SPSS para realizar tablas de porcentajes, cálculo de frecuencias y representaciones gráficas. Las frecuencias, porcentajes válidos y acumulados se han representado en tablas y figuras asociadas a las tres dimensiones y a las 12 categorías planteadas en la investigación para el total de muestra (n = 39).

Dimensión 1. Expectativas y motivaciones de los internos que cursan estudios en la UNED

Esta dimensión analiza cómo las expectativas de los internos pueden favorecer su vida diaria en el centro penitenciario y qué futuro académico y profesional esperan; para ello, se analizan cuatro categorías: *estudios previos, estudios cursados en la UNED, motivación del interno para cursar Estudios Superiores* y *expectativas de continuar los estudios y de encontrar trabajo.*

Estudios previos

La mayoría de los internos entrevistados (n = 28; 78,78%) acreditaba una formación básica de Bachillerato o Formación Profesional previa a la entrada en el centro peni-

tenciario. Es poco común que personas con muy poca formación consigan entrar en el programa de Estudios Superiores. Requiere un esfuerzo intelectual alto y la vida diaria con otros internos que ya realizan estudios en la UNED condiciona su decisión, puesto que comprueban la exigencia y disciplina que los estudios a distancia de formación superior conllevan en el centro penitenciario.

TABLA II. Estudios previos de los internos

	Frecuencia	Porcentaje de casos
Elementales	1	2,56%
ESO	6	15,38%
Bachillerato	12	30,76%
Formación Profesional	16	41,02%
Titulación universitaria	4	10,25%

Estudios cursados en la UNED

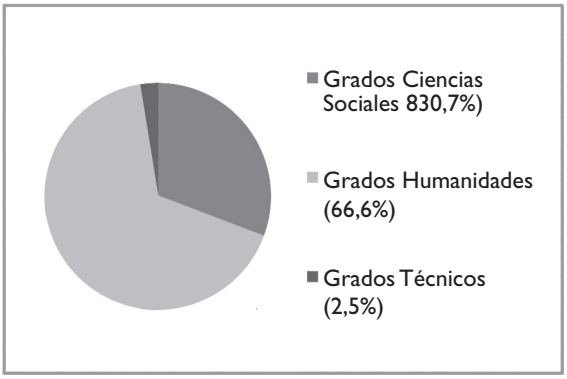
La mayoría de los entrevistados o cursan estudios de acceso a la universidad para mayores de 25 y 45 años (n = 15; 38,46%) o realizan un grado universitario (n = 24; 61,53%).

TABLA III. Estudios en los que se encuentran matriculados los internos (2011-12)

	Frecuencia	Porcentaje de casos
Curso de acceso 25-45	15	38,46%
Diplomatura	0	0%
Grado	24	61,53%
Otros estudios	0	0%

Los estudios de grado con mayor demanda son Humanidades (66,6%) y Ciencias Sociales (30,7%). Hay un interno que cursa estudios de Ingeniería (2,5%).

GRÁFICO I. Distribución de grados entre los internos



Fuente: elaboración propia.

Motivación del interno para cursar Estudios Superiores

La mayoría de los internos tiene como principal motivación la búsqueda de una salida profesional al acabar la condena (*n* =28; 71,79%).

TABLA IV. Motivación para cursar estudios universitarios

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Hacer el internamiento más llevadero	5	12,82%	12,82%	12,82%
Buscar una salida profesional al acabar condena	28	71,79%	71,79%	84,61%
Puntos para canjear por beneficios internos	6	15,38%	15,38%	100%
Total	39	100%	100%	

Entrevista P-1-10
El modulo terapéutico es muy duro porque los que estamos aquí estamos en proceso de desintoxicación y muchos de nosotros con metadona. El poder realizar estudios me hace *olvidar* el internamiento y *aislarme de los problemas*. Me motiva pensar que una vez fuera pueda tener unos Estudios Superiores finalizados.
Olvido y aislamiento. Frecuencia: 56%.
Entrevista P-2-8
Antes de entrar en prisión era funcionario y cuando salga quiero poder seguir *promocionando* en mi puesto de trabajo con los estudios universitarios finalizados.

Promoción. Frecuencia: 24%.
Entrevista P-3-15
El poder estudiar en la UNED ha sido una oportunidad para *mejorar mi español* y poder conseguir acreditar cuando salga que sé varios idiomas.
Mejora del idioma español. Frecuencia: 19%.

Los hiperónimos descriptivos que aparecen con mayor frecuencia en el total refuerzan la hipótesis de investigación en pro de los beneficios del estudio como mecanismo de reinserción social: el estudio hace el internamiento más llevadero al permitir olvidarse y aislarse de la vida en prisión (56%). A varios internos les genera posibilidades futuras de promoción profesional en sus antiguos trabajos una vez finalizada la condena; principalmente en funcionarios que fueron condenados sin pérdida del derecho al puesto de trabajo (24%). Los internos con lengua materna diferente del español y en proceso de aprendizaje y mejora valoran que los estudios favorecen su competencia lingüística (19%).

Expectativas de continuidad de estudios y de encontrar trabajo

Uno de los aspectos fundamentales que pretendía comprobar nuestra investigación era si la realización de estudios estaba vinculada de forma circunstancial al período de internamiento o si era posible que se extendiera una vez finalizada la condena como mecanismo esencial de reinserción social. Una amplia mayoría de los internos (n = 30; 76,92%) muestra su interés en seguir sus estudios universitarios al terminar la condena.

TABLA V. Intención de seguir estudiando al acabar la condena

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	30	76,92%	76,92%	76,92%
No	2	5,12%	5,12%	82,04%
No lo sé	7	17,94%	17,94%	100%
Total	39	100%	100%	

Asimismo, una de las cuestiones que más pueden ayudar al desarrollo de los aspectos positivos y a mejorar las condiciones psicológicas de las personas internas es su alta expectativa de encontrar trabajo una vez finalizada la condena (n = 28; 71,79%).

TABLA VI. Expectativa de encontrar trabajo al finalizar la condena

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sí	28	71,79%	71,79%	71,79%
No	5	12,82%	12,82%	84,61%
No lo sé	6	15,38%	15,38%	100%
Total	39	100%	100%	

Entrevista P-1-4
Quiero acabar mis estudios dentro o fuera, creo que es la única posibilidad de encontrar un trabajo y de *cambiar la vida que llevaba.*
Cambiar la vida que llevaba. Frecuencia: 51%.
Entrevista P-2-1
Lo que más me motiva es que estos años de reclusión me proporcionen unos estudios a los que antes *no tuve acceso.*
No tuve acceso. Frecuencia: 28%.
Entrevista P-3-12
Desde que estudio en la UNED, mi familia me ve con ojos diferentes, mis hijos se sienten *orgullosos* de mí.
Orgullo. Frecuencia: 89%.

Los hiperónimos descriptivos que tienen mayor frecuencia vuelven a reforzar el sentimiento de esperanza que muestra la población reclusa. La idea de que a través de los estudios puedan conseguir un cambio de vida (51%) es una expectativa constante en muchos de los entrevistados. El 28% reconoce que la oportunidad de estudiar que tiene en el centro penitenciario no la tuvo en ningún momento de su vida; lo cual hace que se valore especialmente. Junto a estos dos hiperónimos, el que mayor frecuencia muestra es el concepto de *orgullo familiar.* El 89% de los internos manifiestan en las entrevistas que desde que empezaron sus estudios universitarios en prisión, sus familiares se sienten mucho más orgullosos de ellos. Este aspecto es fundamental para el interno en su motivación para el estudio y en sus expectativas personales; ya documentado en Hairston (2000).

Dimensión 2. Obstáculos fundamentales para el desarrollo de los estudios universitarios en la UNED

Esta dimensión analiza cuáles son los obstáculos más reseñables que dificultan o impiden un normal desarrollo de los Estudios Superiores de la UNED para la población

reclusa. Para ello, identificamos dos categorías fundamentales: *obstáculos en Campus UNED y dificultades generales de funcionamiento*.

Obstáculos en Campus UNED

El análisis de los obstáculos que los internos puedan tener en la plataforma informática para el seguimiento de las asignaturas es fundamental para mejorar los estudios de la UNED en centros penitenciarios. El EEES requiere que los alumnos desarrollen unas competencias genéricas que se consiguen desde diferentes esferas de la actuación docente y discente y que implican un trabajo colaborativo y participativo. Para ello, el funcionamiento de la plataforma informática debe integrar una serie de funcionalidades que potencien este trabajo.

TABLA VII. Obstáculos en Campus UNED

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Ninguno	0	0%	0%	0%
Sin información útil	16	41,02%	41,02%	41,02%
Poco tiempo de conexión	10	25,64%	25,64%	66,66%
Sin contacto con los profesores	13	33,33%	33,33%	100%
Total	39	100	100	

Entrevista P-1-3
No hay *información relevante* en la plataforma informática y no hay posibilidad alguna de comunicarse con los profesores. Es imposible imprimir los documentos que están disponibles.
Sin información relevante. Frecuencia: 75%.
Entrevista P-2-7
No está clara la estructuración de los trabajos y muchas veces *no se pueden remitir los trabajos en el tiempo* que se piden, por lo que no son valorados por los profesores de la sede central.
No se pueden remitir los trabajos en el tiempo. Frecuencia: 34%.
Entrevista P-3-5
El *contacto* con los profesores de la sede central es *nulo*, por lo que no puedo consultar ninguna duda.
Contacto nulo con los profesores. Frecuencia: 67%.

A través del cuestionario y de las entrevistas, se constata que este es uno de los aspectos cruciales que se debe mejorar. Los tres aspectos que más se han reseñado como obstaculizadores en el uso de esta plataforma son: la poca información útil que existe (n = 16; 41,02%), la falta de horas de conexión (n = 10; 25,64%) para hacer un seguimiento efectivo de las asignaturas y la nula interactividad con tutores o profesores dentro de la plataforma (n = 13; 33,33%). Estos aspectos dificultan y dificultarán aún más un desarrollo efectivo del EEES en centros penitenciarios. La mejora de la interactividad y de los contenidos de la plataforma en pruebas ALF para centros penitenciarios debería ser un objetivo prioritario de esta universidad para los próximos cursos académicos. Las herramientas virtuales como los foros y los tablones de anuncios mediante protocolos adecuados de seguridad podrían suponer un avance importante en un futuro próximo.

Dificultades en el funcionamiento general

Esta categoría pretende conocer cuáles son las dificultades generales más reseñables en el desarrollo de los estudios universitarios a distancia en centros penitenciarios. Como podemos ver en la Tabla VIII, existen cuatro problemas prioritarios que es conveniente conocer y analizar para impulsar su mejora.

TABLA VIII. Obstáculos que se han de superar en el funcionamiento general

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Agilizar el envío de material	9	23,07%	23,07%	23,07%
Disponer de las guías en papel	12	30,76%	30,76%	53,83%
Más contacto con los profesores	8	20,51%	20,51%	74,34%
Comunicación de notas	10	25,64%	25,64%	100%
Total	39	100%	100%	

Entrevista P-1-13
Las *guías* son el elemento fundamental para saber lo que tienes que hacer en la asignatura. *No las he recibido* hasta diciembre por medio de un voluntario de una ONG; por lo que el primer trimestre he estudiado a ciegas.
Guías no recibidas. Frecuencia: 82%.

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

Entrevista P-2-9
El *contacto* con el profesorado de la sede central es *nulo*. Hay *pocas tutorías* y no siempre puedes asistir, lo que dificulta mucho el estudio ya que no puedes aclarar dudas.
Contacto nulo. Frecuencia: 79%. *Pocas tutorías*. Frecuencia: 87%.
Entrevista P-3-4
La *comunicación de las notas* tarda mucho, por lo que no sabes si has aprobado el primer examen o si tienes que recuperar la asignatura en verano.
Comunicación de notas. Frecuencia: 76%.

Las frecuencias del cuestionario y de los hiperónimos de las entrevistas muestran que existen cuatro problemas fundamentales. El envío del material no se realiza en un tiempo adecuado (n = 9; 23,07%). Esto supone que muchos internos no disponen de los libros o del material necesario para la preparación de las materias hasta una fecha, en algunos casos, muy próxima a la realización de las pruebas presenciales. La posibilidad de consultar las guías en papel de las asignaturas es un aspecto esencial que confronta al interno desde el comienzo de sus estudios con la realidad de la asignatura y le permite organizar su estudio dependiendo de los créditos y del carácter de las referencias bibliográficas obligatorias. Este aspecto –que los internos consideran necesario– aparece con una frecuencia muy alta en las entrevistas realizadas (82%) y se podría mejorar permitiendo la descarga e impresión de estas guías a través de Campus uned. El retraso en la comunicación de notas es un aspecto muy reseñado por los internos tanto en las entrevistas (76%) como en el cuestionario (n = 10; 25,64%). Es cierto que el régimen administrativo de la uned, debido a su gran número de alumnos, conlleva ciertas dificultades, pero es un aspecto que se podría ir mejorando con una mayor funcionalidad de la plataforma Campus uned. Esto podría hacerse facilitando que el alumno pueda consultar personalmente sus notas sin esperar a que se las comunique directamente el responsable de formación. Por último, un mayor contacto con profesores y tutores es una reivindicación constante de los alumnos de los centros penitenciarios (79%) en entrevistas y en cuestionarios (n = 8; 20,51%). Este aspecto también podría mejorarse con la interactividad de herramientas síncronas en la plataforma informática.

Dimensión 3. Hábitos y condiciones de estudio en el centro penitenciario

Esta dimensión analiza cuáles son los hábitos y condiciones de estudio de la población reclusa en el centro penitenciario y, para ello, hemos creído necesario abordar

las siguientes categorías: *asignaturas cursadas, n*úmero de horas semanas dedicadas al estudio, *espacio principal de estudio, formación de grupo de estudios, tipo de contacto con profesores de la sede central* y *función del responsable de formación UNED en el centro penitenciario.*

Asignaturas cursadas

El número de asignaturas estudiadas es un indicador del objetivo de los alumnos y de su implicación en el estudio. Como podemos ver en la Tabla IX, un porcentaje muy alto de internos cursa más de tres asignaturas (*n* = 34; 87,17%).

TABLA IX. Número de asignaturas cursadas

	Frecuencia	Porcentaje de casos
1	0	0%
2	2	5,12%
3	3	7,69%
Más de 3	34	87,17%

Número de horas semanales dedicadas al estudio

El número total de horas que un interno dedica al estudio nos muestra cómo se aproxima a él y cómo ocupa el tiempo de condena. En la Tabla X, podemos comprobar que la mayoría de los internos dedica más de 20 horas al estudio (*n* = 27; 69,22%). Hay que tener presente que los internos no disponen de todo el tiempo del día para estudiar y que tampoco los espacios son los más adecuados; de ahí el valor de ese porcentaje.

TABLA X. Número de horas dedicadas al estudio por semana

	Frecuencia	Porcentaje de casos	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
0-10	12	30,76%	30,76%	30,76%
10-20	8	20,51%	20,51%	51,27%
20-30	14	35,89%	35,89%	87,16%
30-40	5	12,82%	12,82%	100,00%
	39	100,00%	100,00%	

Espacio principal de estudio

El espacio donde los internos estudian es un indicador de las condiciones que hay en los centros penitenciarios para estudiar y sirve de reflexión a sus responsables para entender mejor la vida académica de los reclusos y así favorecer, si es posible, determinadas peticiones o circunstancias.

TABLA XI. Espacio principal de estudio

	Frecuencia	Porcentaje de casos
Celda	27	69,23%
Patio	0	0%
Zonas comunes	10	25,64%
Centro social	2	5,12%

Entrevista P-1-13
El problema de estudiar en la celda es que tengo *otro interno* a mi lado y no siempre las condiciones son las más adecuadas, el *ruido* o la falta de luz no siempre te dejan estudiar correctamente.
Otro interno + *ruido.* Frecuencia: 81%.
Entrevista P-2-9
En el patio es *imposible estudiar,* no hay medios.
Patio: *imposible estudiar.* Frecuencia: 100%.
Entrevista P-3-4
He *solicitado* poderme quedar dos horas por la mañana en la celda para poder estudiar, pero se me ha denegado.
Solicitud de estudio en celda. Frecuencia: 67%.

Los principales problemas que observamos respecto al sitio de estudio es que el interno suele estudiar en su celda para poder concentrarse (n = 27; 69,23%) o en menor medida en las zonas comunes de cada módulo (n = 10; 25,64%). El aspecto que más se reseña es que las peticiones de estudio en celda fuera del horario estipulado se suelen informar negativamente (67%). Esto dificulta el estudio en unas condiciones adecuadas. Hay que manifestar que las condiciones de seguridad priman en los centros penitenciarios, por lo que estas peticiones se someten a la valoración de los responsables y se permiten en función de criterios exclusivamente de seguridad penitenciaria. El resto de espacios casi no son utilizados por la población reclusa, ya que sus condiciones de estudio no son las más adecuadas.

Formación de grupo de estudios

La formación de grupos de estudio de internos es uno de los aspectos que más puede ayudar a mejorar las condiciones y hábitos de estudio. Esta formación de grupos se ve condicionada por una variable de organización penitenciaria: *compartir el mismo módulo con internos que realicen los mismos estudios.*

TABLA XII. Formación de grupo de estudios

	Frecuencia	Porcentaje de casos
Sí	6	15,38%
No	33	84,61%

Entrevista P-1-13
Me gustaría compartir la preparación de las asignaturas con otros internos pero no se encuentran en mi mismo módulo y *no hay posibilidad* de reagrupación.
*Deseo + imposibilidad.*_Frecuencia: 87%.
Entrevista P-2-9
Hemos organizado un grupo con dos internos que están estudiando dos grados y nos dan clases en el aula de las zonas comunes cuatro horas por semana.
Organización de grupo. Frecuencia: 15%.

Hay que tener en cuenta que la formación de grupos de estudio sería lo deseable, ya que fomenta la interactividad, la colaboración y la participación activa de los reclusos. Todo ello, sin lugar a dudas, contribuye a su reinserción social y favorecería el desarrollo de la filosofía competencial del EEES. El impedimento mayor es que el hecho de que los módulos existentes en los centros sean de diferente carácter y la imposibilidad de juntar a internos de dichos módulos por motivos de seguridad o terapéuticos dificulta mucho la formación de estos grupos de estudio.

Tipo de contacto con profesores de la sede central

La relación que se establece entre la población reclusa y los profesores de la sede central es un elemento que se debe potenciar respetando las correspondientes medidas de seguridad. Generalmente, esta comunicación se realiza por carta manuscrita. En un futuro, y aprovechando las herramientas virtuales de la plataforma informática ALF, debería ser posible un mayor contacto entre profesores y alumnos.

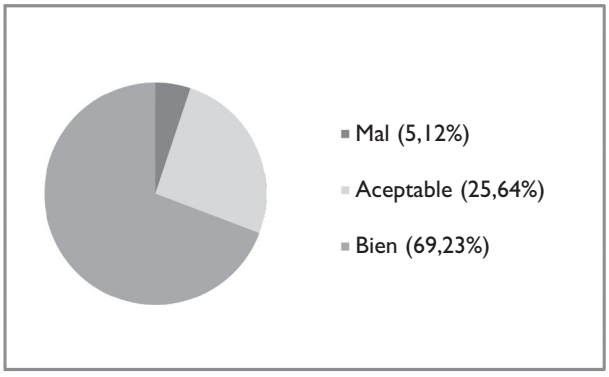
TABLA XIII. Tipo de contacto con los profesores de la sede central

	Frecuencia	Porcentaje de casos
Carta manuscrita	6	15,38%
Correo electrónico	0	0,00%
Campus UNED	0	0,00%
Teléfono	0	0,00%

Función del responsable de formación UNED en el centro penitenciario

La figura del responsable de formación del centro penitenciario que se encarga de la coordinación interna y de las comunicaciones externas con la UNED es esencial. Sin este responsable de formación, estas enseñanzas tendrían unas dificultades enormes. Su valoración por parte de la población reclusa es aceptable o buena (n = 37; 94,87%). Es un referente esencial para la población reclusa en su relación con la UNED, puesto que proporciona información administrativa y coordina todos los procesos de comunicación de notas y organización interna de las pruebas presenciales.

GRÁFICO II. Valoración de la labor del responsable de formación UNED en el centro penitenciario



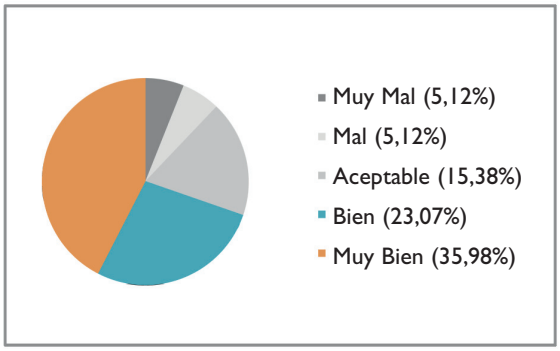
Fuente: Elaboración propia

En la entrevista con dicho responsable, este manifestó dos propuestas que nos parecen fundamentales para la mejora de la relación entre la UNED y los centros penitenciarios y que, a continuación, trascribimos:

Entrevista P-0-0
1. Sería deseable una formación inicial y continua del responsable de formación del centro penitenciario que se ocupe de los estudios en la UNED para informar pertinentemente de todas las novedades a los reclusos.
2. Sería interesante poder tener encuentros intercentros de todos los responsables de la UNED en centros penitenciarios para intercambiar experiencias y poner en común las buenas prácticas. Estos encuentros podrían mejorar sensiblemente el desarrollo de nuestras funciones.

Para concluir el análisis de los resultados, se instó a los participantes a que valoraran de forma general el desarrollo de sus estudios y la posibilidad de cursar estudios universitarios en la UNED desde el centro penitenciario. Debían prestar especial atención a su futuro personal, social y profesional. Los resultados se pueden ver en el Gráfico III y muestran que más de la mitad de los internos (n = 23; 58,06%) considera de forma positiva o muy positiva la posibilidad de realizar estos estudios.

GRÁFICO III. Valoración general sobre el funcionamiento de la UNED en centros penitenciarios



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Como hemos podido constatar al analizar los resultados de esta investigación, la realización de estudios universitarios por parte de la población reclusa del centro penitenciario Madrid VII ha supuesto una mejora de las expectativas de estos mismos reclusos respecto a su vida diaria en prisión, respecto al cumplimiento de su condena

y respecto a sus expectativas sociolaborales. Estos resultados corroboran otros estudios internacionales que postulan el beneficio de realizar estudios en prisión para la reinserción social, profesional y personal de la población reclusa (DeMuro, 1999; Hartfree, Dearden y Pound, 2008; Giles y Le, 2010). Realizar estudios universitarios permite a las personas internas tener una doble expectativa: ocupar y dar sentido a la condena impuesta y mirar al futuro con mayor esperanza de reinserción social y laboral. Estas dos funciones permiten, asimismo, reducir el efecto de 'prisionización' (Redondo, 1989; Pérez Fernández y Redondo Illescas, 1991). De todas las posibles actividades formativas en el centro penitenciario, la realización de estudios universitarios es la que tiene más proyección social y laboral para la población reclusa. Los obstáculos que más dificultad entrañan para el normal desarrollo de los estudios universitarios en el centro penitenciario tienen que ver con la celeridad en la respuesta administrativa y académica proporcionada por la universidad: aspectos como el acceso a guías de estudio y material bibliográfico, el incremento de tutorías y el contacto con el profesorado, así como el acceso a la virtualidad de Campus UNED son reivindicaciones generales de los reclusos que la universidad deberá mejorar en su sistema de gestión. Es muy destacable que los hábitos de estudio de los internos suelen estar programados y abarcan un gran número de horas del día; esto demuestra la importancia que otorga el recluso a sus estudios universitarios. Las condiciones de estudio de la población reclusa son buenas; disponen de un centro social en el que pueden acceder a la biblioteca y aulas de estudio para la impartición de tutorías, aunque los lugares en los que los internos manifiestan emplear su tiempo de estudio son la propia celda y las zonas comunes de los módulos.

La reinserción social y laboral de los reclusos es un objetivo humanitario que debería tener cualquier sociedad avanzada; de hecho, también es un objetivo económico en estos tiempos de crisis y recortes, ya que el alto presupuesto que se invierte en mantener a la población penitenciaria, si esta llegase a disminuir, se podría invertir en otros beneficios sociales para todos. Además, quienes consiguen ser laboralmente productivos benefician a la sociedad en la que viven y, finalmente, quien se reinserta contribuye a la paz social (Rodríguez, 2006).

Sin lugar a dudas, uno de los aspectos que más llama la atención es la normalidad en el funcionamiento de los estudios de la UNED en centros penitenciarios, con una estructura fuertemente consolidada que debe encaminarse a proporcionar unas condiciones de estudio aplicadas al nuevo EEES. Esto conlleva mejorar las dificultades y obstáculos que hemos reseñado en los aspectos generales y, en especial, en Campus UNED o ALF.

Aspectos como la potenciación de las tutorías presenciales y, sobre todo, telemáticas deben servir en un futuro para compensar la sensación de aislamiento que tienen los alumnos de los centros penitenciarios. Asimismo, la política de reinserción con referencia a los estudios universitarios debería conjugar dos tendencias en un futuro inmediato: en primer lugar, atender la heterogeneidad de la distribución de internos en cada centro penitenciario y adecuar los recursos de la manera más eficiente posible; y, en segundo lugar, buscar la homogeneidad con la apuesta por los módulos UNED gracias a los que se pueden concentrar mayores recursos reduciendo los costes. El objetivo no se debe medir solo en función de los resultados en número de titulaciones, sino en el efecto que esta acción formativa tiene durante la condena y después de la condena y tanto en el recluso como en la familia y en la sociedad a la que debe reingresar el primero de la forma más beneficiosa para todos.

Por último, creemos que toda esta actividad formativa no debe acabar cuando el interno cumple la condena, el seguimiento posterior y la orientación académica y profesional es la clave para que el objetivo último de estas acciones formativas se cumpla: la reinserción social y la reeducación de los reclusos.

Limitaciones del estudio y prospectiva

La investigación describe un estudio de caso en un centro penitenciario tipo y se limita a presentar los resultados de la valoración sobre los estudios universitarios de la población reclusa que cursa estudios en la UNED. Futuras investigaciones deberían ahondar en explicar y analizar otros contextos para hacer más comprensible la situación real de los internos que cursan estudios previos a la universidad y estudios universitarios en otros centros penitenciarios españoles. El objetivo debe ser comprender mejor sus circunstancias en todas las facetas administrativas, sociales y académicas para poder así mejorar estos programas, que posibilitan significativamente la reinserción social.

Referencias bibliográficas

Bentham, J. (1979). *El Panóptico.* Madrid: La Piqueta.

Bardin, L. (1986). *Análisis de contenido.* Madrid: Akal.

Colas, B. M. (1993). Diseños de investigación para su aplicación a la evaluación de programas. En Colas y Rebollo, *Evaluación de programas. Una guía práctica.* Sevilla: Editorial Kronos.

Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1994). Personal Experience Methods. En Denzin y Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 413-427.

DeMuro, P. (1999). *Consider the Alternatives: Planning and Implementing Detention Alternatives.* Baltimore: Annie E. Casey Foundation.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Garrido Genovés, V. (1982). *Psicología y tratamiento penitenciario: Una aproximación.* Madrid: Edersa.

— y López Latorre, M. J. (1995). *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Giles, M. y Le, A. T. (2010). Investment in Human Capital during Incarceration and Employment Prospects of Prisoners. *SSRN Labor: Human Capital Abstracts,* 2 (9).

Gutiérrez Brito, J., Viedma Rojas, A. y Callejo Gallego, J. (2010). Estudios superiores en la educación penitenciaria española: un análisis empírico a partir de los actores. *Revista de Educación,* 353, 443-468

Hairston, J. (2000). *Prisoners and Families: Parenting Issues During Incarceration.* Chicago: University of Illinois, Departamento de Salud y Servicios Humanos de los Estados Unidos.

Hartfree, Y., Dearden, C. y Pound, E. (2008). *High Hopes: Supporting Ex-Prisoners in their Lives after Prison.* Research Report n.º 509. Department for Work and Pensions.

Huber, G. L., Fernández, G. y Herrera, L. (2001). *Análisis de datos cualitativos con Aquad Cinco para Windows.* Granada: Grupo Editorial Universitario.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks (California): Sage Publications.

Pérez Fernández, E. y Redondo Illescas, S. (1991). Efectos psicológicos de la estancia en prisión. *Papeles del Psicólogo,* 48.

Redondo, S. (1989). El ambiente penitenciario: su análisis funcional y aplicaciones. *Delincuencia/Delinquency,* I, (2), 133-161.

Rodríguez Núñez, A. (2006). Prisión y derecho a la educación. *Anuario de la Escuela de Práctica Jurídica,* 1.

Viedma Rojas, A. (2003). La educación a distancia en prisión: Estudio de los alumnos de la UNED internos en centro penitenciarios. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia,* 6 (2), 97-120.

Yin, R. K. (1989). *Case Study Research: Design and Methods, Applied social research Methods Series.* Newbury Park (California): Sage.

Dirección de contacto: Esteban Vázquez Cano. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Ciudad Universitaria, C/ Juan del Rosal, 14, despacho 215; 28040 Madrid, España. E-mail: evazquez@edu.uned.es

¿Y ahora qué hago con mi tiempo libre? Un estudio de caso entre Educación Superior y un centro penitenciario

Now What Can I Do with My Free Time? A Case Study of Higher Education and a Penitentiary

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-226

Natália Fernandes Gomes
Instituto Politécnico de Guarda. Guarda, Portugal.

Resumen

Los reclusos, aunque privados de su libertad, no deben acarrear una privación adicional de los derechos humanos, entre los que se incluye el derecho a la educación. Por consiguiente, el encarcelamiento debe ser una oportunidad para que esta población pueda crear un lazo de pertenencia con la sociedad a fin de facilitar su reinserción en ella. Tampoco podemos olvidar que las oportunidades que se ofrecen a esta población tienen un reflejo futuro en el desarrollo y sustentabilidad del país. De este modo, es importante que se establezcan las ordenaciones legales y se creen condiciones y programas de educación y de trabajo que garanticen una educación de calidad en el ámbito penitenciario. El propósito de este artículo es analizar la trayectoria de la inclusión de la educación en los centros penitenciarios, en particular en Portugal, dando a conocer los reglamentos y estructuras definidas por los gobiernos portugueses durante estos últimos años. En este ámbito, presentamos un estudio de caso de enseñanza superior, realizado en el período 2010-12, entre el centro penitenciario de Guarda y el Instituto Politécnico de la misma localidad. Para ello se analizaron, mediante entrevistas, los informes escolares de las asignaturas de tres profesores. Se entrevistó de forma individual a cada profesor en períodos diferentes. Las entrevistas fueron grabadas. A partir de este estudio se concluye que el proceso de enseñanza y aprendizaje en los reclusos, aunque ha de ser igual en términos de adquisición de competencias, es complejo, más exigente y pedagógicamente distinto. Así, el profesor debe estar preparado para

adaptar su metodología de enseñanza. Esto no ocurre porque el alumno no pueda estar físicamente en clase, sino porque no tiene acceso a los recursos tecnológicos necesarios en el marco educativo del siglo xxi.

Palabras clave: educación en prisión, Educación Superior, programas educativos, políticas públicas educativas, prácticas educativas.

Abstract

Prison inmates are deprived of their liberty but ought not to be deprived of their human rights as well. This includes the right to education. Consequently, imprisonment should be an opportunity for the prison population to create a new bond with society in order to facilitate re-integration. The opportunities offered to the prison population are clearly reflected in the country's development and sustainability, so it is important to define a set of laws and create education and labour conditions and programmes that guarantee quality education in prisons. This paper looks at the historical trajectory of the inclusion of education in prisons, particularly in Portugal. It reports the legislation and structures defined by Portuguese governments over the last few years and presents a case study in higher education. The case study took place from 2010 to 2012 at Guarda Prison and Guarda Polytechnic Institute. Reports by students enrolled in three lecturers' subjects were analyzed through interviews. Each lecturer was interviewed separately, in different periods, and the interviews were recorded. The findings of the study are that, although the teaching/learning process is the same for inmates in terms of skill acquisition, it is complex and more demanding and requires different teaching approaches. Lecturers must be prepared to adapt their methods. This is not because inmate students cannot be physically present in the classroom, but because they do not have access to the basic technological resources needed for learning in the twenty-first century.

Key words: prison education, higher education, educational programmes, public policy on education, educational practice.

Introducción

Pasados casi tres siglos, siguen los debates sobre las oportunidades y las ventajas que la educación puede ofrecer a la sociedad, así como sobre el modo en que los conocimientos pueden ser la salida para la crisis europea, el modo en que el libre acceso a la información puede crear más competitividad, mayor cohesión social, más empleo, nuevas investigaciones e innovaciones que permitan a los países superar este período

de incertidumbres y tensiones. Todos ellos son cambios y desafíos que implican una economía basada en el conocimiento.

Si es cierto que, por un lado, la conectividad y el acceso a la mayor red de información, Internet, es algo intrínseco en el actual mundo de la educación, también lo es que existen dificultades económicas o por encarcelamiento que no siempre lo permiten. Es necesario, entonces, repensar el sistema y encontrar nuevas respuestas educativas que posibiliten que cualquier ciudadano empiece o prosiga sus estudios independientemente de sus condiciones sociales o económicas. De acuerdo con estos puntos, presentamos en este artículo una breve revisión histórica de la enseñanza en los centros penitenciarios –particularmente en Portugal– y de la actual estructura ministerial que sustenta las actividades de enseñanza en ellos. Este artículo toma como pretexto la presentación de un estudio de caso de enseñanza en un entorno penitenciario en una institución superior politécnica, en Portugal. El estudio tuvo lugar a lo largo de los años de 2010-12 y su objetivo principal es mostrar cómo los profesores adaptaron su metodología para que el alumno recluso pudiera proseguir con sus estudios. Para ello, se expone el modo en que el alumno se relacionó con la institución, así como las dificultades que se presentaron y las estrategias de enseñanza desarrolladas.

La educación en cárceles: una revisión histórica

Haciendo una retrospectiva de la inserción de la educación en los centros penitenciarios, verificamos que en el siglo XIX diversos discursos exponían que la educación era la única forma de que una sociedad progresase y de permitir que las clases sociales menos favorecidas presentaran menos casos de delincuencia. Victor Hugo[1] afirmaba que al abrir una escuela se cerraba una prisión. En Portugal, D. Pedro V[2], merced a su espíritu liberal y progresista, defendía que solo la instrucción de los reclusos podría ser su salvación, pues en esa época estaba claro que los casos de delincuencia se daban en las clases menos instruidas. Pero esta idea no era tan obvia para todos, ya que muchos defendían que educar a los delincuentes era un medio de prevención y no de creación de condiciones de reinserción social (Santos, 1993).

(1) Victor Hugo (1802-85). Escritor francés que representa la figura máxima del Romanticismo del siglo XIX.
(2) D. Pedro V (1837-61). Fue rey de Portugal entre los años 1853 y 1861.

La introducción de la enseñanza y de la Formación Profesional de los reclusos en los centros penitenciarios de Portugal –y también en algunos otros por todo el mundo[3]– se dio en el siglo XIX. El marco legislativo portugués del siglo XIX, sobre el derecho penitenciario, de acuerdo con la Ley de la Reforma Penal y la Ley de los Centros Penitenciarios de 1867, introdujo por primera vez el derecho al sistema educativo en estos centros. En la década de los años treinta, los decretos ley de septiembre de 1934 y de mayo de 1936 instituyeron las escuelas en prisiones para delincuentes con edades comprendidas entre los 16 y 21 años (Nascimento, 2009; Santos, 1993). Hacia el final del siglo, esto dio paso a las primeras experiencias de enseñanza. Una de las primeras prácticas educativas en los centros penitenciarios portugueses surgió en la ciudad de Oporto. La oferta formativa era exclusivamente para reclusos del sexo masculino, era voluntaria, y comprendía un horario lectivo de cuatro horas diarias distribuidas por la mañana y por la tarde. Todos los reclusos, si así lo deseaban, tenían derecho a la educación incluso aunque carecieran de posibilidades económicas. A estos reclusos se les facilitaba el material: hojas de papel, lápiz y libros. Los escasos libros disponibles procedían de donaciones. En esa época, la educación en los centros penitenciarios no tenía el adecuado apoyo del gobierno portugués. A finales del año 1979 se verificaron, en diversos centros penitenciarios de todo el país, las primeras experiencias de enseñanza de nivel primario (Gabriel, 2007).

En este mismo año, la educación en los centros penitenciarios fue provista por técnicos del Ministerio de la Justicia. Entre 1979 y 1999, la enseñanza en los centros penitenciarios pasó a ser responsabilidad del Ministerio de la Justicia y del Ministerio de la Educación (Decreto Ley 265/79 y posteriormente Decreto Ley 451/99). La oferta formativa se planificaba de acuerdo con las necesidades de la población reclusa y de acuerdo con el funcionamiento, las instalaciones y los recursos disponibles en cada centro (Nascimento, 2009). A partir de esta fecha se dieron los primeros pasos en la educación para reclusos.

Como hemos podido comprobar históricamente, existe una fuerte preocupación por introducir la educación en el contexto de la cárcel. Veamos el caso de la resolución de las Naciones Unidas de 1990/20 del 24 de mayo de 1990, donde se reclama que todos los reclusos deben gozar de acceso a la educación, incluidos programas de alfabetización, educación básica, Formación Profesional, actividades creadoras, religio-

(3) El centro penitenciario de Elmira en Nueva York ofrece a sus reclusos Formación Profesional, Estados Unidos de América (1894). En el Reino Unido (1908) se creó un centro penitenciario de acuerdo con los propósitos del de Elmira. A partir del año 1900 se verifica por toda Europa una creciente preocupación por integrar formación en los centros penitenciarios. Por ejemplo, el caso de Dinamarca, que en 1933 crea también la primera escuela prisión.

sas y culturales, educación física y deportes, educación social, enseñanza superior y servicios de bibliotecas (Unesco, 1995, p. i).

En el año de 2006 el Consejo Europeo emanó la Recomendación R(2006), un nuevo documento de trabajo sobre las normas penitenciarias europeas donde se refleja el compromiso de tratar a los reclusos de manera justa y equitativa. Dicha recomendación presenta normas específicas sobre la educación a reclusos: «Todas las prisiones deben esforzarse en ofertar a los detenidos el acceso a unos programas de enseñanza que sean también lo más completos posibles y respondan a sus necesidades individuales teniendo en cuenta sus aspiraciones» (Conselho da Europa, 2006, pp. 12-15).

Políticas públicas del siglo XXI en centros penitenciaros de Portugal

En Portugal los centros penitenciarios están a cargo de la Dirección General de Servicios Penitenciarios (DGSP) (la Ley Orgánica de la DGSP fue establecida por el Decreto Ley 125/2007 de 27 de abril), servicio bajo la Administración directa del Estado, integrado en el Ministerio de Justicia portugués, que está encabezado por la ministra Paula Teixeira da Cruz, quien asumió el cargo el 21 de junio de 2011. Su equipo incluye al secretario de Estado de la Administración de Patrimonios y Equipamiento, Fernando Santo. El Ministerio de Justicia desarrolla, conduce, ejecuta y evalúa todo lo tocante respecto a las políticas de justicia, establecidas por el Parlamento y por el Gobierno portugués. Asegura, también, las relaciones con los tribunales, el Ministerio Público, el Consejo Superior de Magistratura y el Consejo Superior de los Tribunales Administrativos y Fiscales (http://www.portugal.gov.pt/pt/os-ministerios/ministerio-da-justica/acerca-do-ministerio-da-justica.aspx).

Los centros penitenciarios están agrupados en cuatro distritos judiciales: Oporto, Coimbra, Lisboa y Évora. Estos cuatro distritos judiciales comprenden un total de 49 centros que se subdividen en 17 establecimientos penitenciarios centrales, cuatro establecimientos especiales, 27 establecimientos regionales y un establecimiento penitenciario de apoyo (http://www.dgpj.mj.pt).

Políticas educativas y formativas reglamentadas

En abril de 2011 se publicó un nuevo Decreto Ley, el 51/2011, sobre la Reglamentación de Ejecución de Penas y de Medidas de Libertad (Decreto-Lei n.º 51/2011). Este nuevo decreto contribuye positivamente a la aprobación de un reglamento general

sobre los centros penitenciarios que asegure la uniformidad y la igualdad en la aplicación de normas penitenciarias de todo el sistema portugués.

El presente código, que sustituye al anterior –que tenía más de 30 años de antigüedad–, posibilita finalmente la unión y el reajuste de todas las materias jurídicas respecto a las medidas privativas de libertad y de ejecución de sentencias; permite crear un sistema de justicia más equitativo, adecuado a los cambios y a las exigencias de la sociedad actual, congruente con las prácticas de tratamiento penitenciario, las cuestiones de seguridad de los centros penales, el perfil de la población reclusa y la realidad criminal del siglo XXI (Direcção-Geral da Política de Justiça, 2011).

A partir de este código, y con el objetivo de crear condiciones favorables que prevengan de forma más eficaz el delito, se instituyen en el Programa del XVIII Gobierno Constitucional (Assembleia da República, 2009) nuevas metas que promuevan una mejor reinserción social, la inversión en programas de educación que susciten una mayor cooperación entre los centros penitenciarios y la sociedad civil (Direcção-Geral da Política de Justiça, 2011). De acuerdo con el Programa del XVIII Gobierno Constitucional[4], el gobierno tiene como objetivo promover nuevas políticas que permitan mejorar la calidad del servicio público de la justicia (Direcção-Geral da Política de Justiça, 2011). En el ámbito de la educación han sido definidas las siguientes prioridades:

- Crear una mayor cooperación entre el servicio penitenciario y la sociedad civil.
- Apostar por la educación y formación continua y profesional de los ciudadanos, al nivel de la educación básica.
- Facilitar a los reclusos una eficaz reinserción social.
- Crear medidas que permitan la formación multidisciplinaria de los funcionarios de prisiones.

Los artículos del capítulo II del Decreto Ley 51/2011 de 11 de abril, reglamentan las actividades de enseñanza y Formación Profesional en el ámbito de los centros penitenciarios. Con el objetivo de percibir el modo de funcionamiento de estas actividades en dichos centros en Portugal, se presentan de forma resumida los artículos 71.º a 76.º, que componen el capítulo II:

(4) Actualmente, está en vigor el XIX Gobierno Constitucional. El programa aprobado por este gobierno no es específico en sus metas sobre reinserción social y educación en centros penitenciarios, sino que ha remitido este asunto al Ministerio de la Justicia. De acuerdo con la información recogida, este tema sigue siendo objeto prioritario del gobierno.

- Artículo 71.º: Organización de la enseñanza.
  - La actividad educativa en los centros penitenciarios debe ser estructurada de acuerdo con el sistema educativo general establecido por el Ministerio de Educación.
  - La caracterización de las necesidades educativas se debe recoger anualmente. Para tal efecto se creará un proyecto educativo, que debe ser aprobado por el director del centro y remitido al Ministerio de Educación.
  - La actividad educativa realizada en los centros penitenciarios debe integrar el programa de actividades anuales del respectivo centro.
  - El centro penitenciario debe garantizar el acceso a los materiales y a los espacios necesarios para la realización de las actividades escolares.
- Artículo 72.º:Acceso a la educación, seguimiento y evaluación de los cursos y de la Formación Profesional.
  - Los centros penitenciarios deben motivar a los reclusos para que continúen o comiencen sus estudios, informándolos de la importancia de la educación, así como de la oferta formativa disponible.
  - La inscripción de los reclusos será formalizada por los centros penitenciarios y de acuerdo con las solicitudes efectuadas por cada recluso.
- Artículo 73.º: Incentivo a la educación.
  - El recluso debe respetar las reglas establecidas en lo que concierne a la asiduidad y el comportamiento.
  - El recluso que desee asistir a niveles escolares que no estén disponibles en el centro penitenciario, incluyendo la enseñanza superior, contará con el apoyo de los técnicos encargados de supervisarle para establecer contactos, proporcionar becas de estudio, definir métodos de trabajo y acceder a la información y a los libros.
- Artículo 74.º: Organización de la Formación Profesional.
  - El centro penitenciario garantiza el acceso y ofrece los espacios necesarios para la realización de la formación.
  - El director principal debe aprobar el plan anual de formación de acuerdo con las necesidades formativas de los reclusos y con los programas de formación disponibles.
- Artículo 75.º:Acceso a la Formación Profesional.
  - El plan anual de Formación Profesional debe ser divulgado en cada centro penitenciario.

- En cada centro, un técnico debe acompañar al recluso en su educación.
- El director del centro es el responsable de seleccionar los candidatos para cada formación. La información sobre los reclusos seleccionados debe estar disponible para todos. El director debe dar preferencia a reclusos con escolaridad reducida o sin titulaciones.

- Artículo 76.º: Frecuencia de la Formación Profesional.
  - La asistencia de un recluso a un curso de Formación Profesional solo es posible cuando se haya realizado un contrato entre el recluso, la entidad que suministra la formación y el director del centro penitenciario.

Este nuevo reglamento define el área educativa de los centros penitenciarios de forma clara y prioritaria, a la vez que posibilita que todos los reclusos tengan acceso a la educación, ya que establece de qué manera, por quién y cómo debe ser proporcionada la enseñanza. Esta clarificación en los procesos y en la definición de metas permite que los reclusos integren el sistema educativo con la debida ayuda por parte de los respectivos centros. Este formato educativo tiene como característica básica la apertura a la comunidad y las necesidades organizativas y educativas.

Características organizativas y funcionales de enseñanza

Es función de la DGSP, responsable de los centros penitenciarios, como ya ha sido referido, garantizar y asegurar la administración del sistema penitenciario portugués en cuestiones tales como la ejecución de sanciones y penas privativas de libertad, la creación de las condiciones para la rehabilitación social de los reclusos y la defensa del orden y de la paz social. También es responsabilidad de la DGSP asegurar y promover el acceso a la educación y a la Formación Profesional en los centros penitenciarios de acuerdo con el Decreto Ley 51/2011 de 11 de abril, capítulo II.

La DSGP está encabezada por un director general y cuenta con el apoyo de tres subdirectores. También es parte de la DGSP el Consejo de Coordinación Técnica, que tiene como funciones asesorar y prestar apoyo técnico al director general.

Las actividades de enseñanza y formación están al cargo del Centro de Competencias para el Dinamismo y Gestión de Actividades (CCDGA) –órgano dependiente de la DGSP– de acuerdo con el Despacho 7265/2009. El CCDGA está bajo la tutela del subdirector Alfredo Albuquerque, el cual es, además, responsable del Centro de Com-

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

petencia de Cuidados de Salud y Acompañamiento de Reclusos y de la explotación de actividades económicas de los centros penitenciarios.

Respecto a la enseñanza y a la formación en los establecimientos penitenciarios, el CCDGA tiene como fines los siguientes:

- Planificar visitas de estudio.
- Ofrecer apoyo técnico a reclusos, profesores y entidades formativas.
- Coordinar, ejecutar y evaluar proyectos socioculturales y deportivos.
- Organizar y gestionar actividades escolares y de Formación Profesional que posibiliten mejorar las competencias y las cualificaciones de los reclusos.
- Coordinar y asegurar acuerdos o protocolos de cooperación entre escuelas y organizaciones de formación.
- Dinamizar, coordinar y evaluar nuevos modos de educación y formación que posibiliten a cualquier recluso estudiar o adquirir nuevas competencias.

El objetivo primordial del CCDGA es el de crear condiciones que posibiliten a los reclusos iniciar o proseguir sus estudios, obtener nuevas competencias y nuevas cualificaciones. El CCDGA asegura y fomenta la relación con las demás escuelas, la Dirección Regional de Educación, el Ministerio de la Educación y las empresas de Formación Profesional.

Respecto a la formación de los reclusos en los centros penitenciarios, hay que señalar que, de acuerdo con lo establecido por el CCDGA, anualmente todos los centros penitenciarios deben presentar proyectos educativos. Estos se presentan de acuerdo con la oferta formativa disponible en la región en que se encuadra el centro penitenciario y con las necesidades de los reclusos. Para tal efecto, es deber del director del centro indagar en las necesidades y gustos educativos de los reclusos. Los técnicos de reeducación, al mando del director, deben entrevistarlos para percibir sus necesidades. Los técnicos de reeducación tienen como objetivo motivar a los reclusos a participar en los proyectos educativos y proporcionar todo el apoyo necesario (realización de inscripción, acceso a contenidos, mediación con profesores, entre otras funciones).

A lo largo de estos últimos años, el continuo esfuerzo por desarrollar proyectos educativos en los centros penitenciarios ha permitido que una extensa parte de la comunidad de reclusos estudie en diversos programas educativos desarrollados por el gobierno portugués y la Unión Europea, como vamos a comprobar en el siguiente apartado.

Hoy podemos decir que el modelo educativo propuesto para estos centros está asentado al menos en el aspecto legislativo, como lo demuestra la modificación en la legislación penitenciaria de 2011. En este nuevo reglamento se reconoce la necesidad de un cambio paradigmático de los modelos de intervención con los reclusos. Las actividades formativas, educativas, laborales, socioculturales, recreativas y deportivas son ahora parte fundamental y la reinserción del recluso se concibe como un proceso de formación integral de su personalidad, que lo dota de instrumentos eficientes para su propia rehabilitación.

Características de la población penitenciaria en Portugal y su incidencia en programas de educación en prisiones

Este trabajo, como se ha mencionado, presenta un estudio de caso sobre la Educación Superior en el seno de las instituciones penitenciarias desarrollado en el Instituto Politécnico de Guarda, en Portugal. Antes de presentar el estudio de caso, consideramos importante analizar las prácticas educativas y formativas que se realizan en los 49 centros penitenciarios portugueses. Los datos presentados resultan de un análisis hecho a partir de información disponible en los informes estadísticos de la DGSP del año de 2010 (Direcção-Geral da Política de Justiça, 2010).

Los últimos datos estadísticos de la DGSP y de la Dirección General de la Política de Justicia del Ministerio de la Justicia del 31 de diciembre de 2011 indican que hay 12.681 internos distribuidos en 49 centros penitenciarios, de los cuales 11.970 son del sexo masculino y 711 del sexo femenino, como se puede apreciar en la Tabla I.

TABLA I. Total de reclusos por sexo y edad

Total	Sexo		Edad				
	Hombres	Mujeres	16 -18 años	19-24 años	25-39 años	40-59 años	60 años o más
12.681	11.970	711	73	1.576	6.442	4.158	432
100%	94,4%	0,56%	0,0058%	0,12%	0,51%	0,33%	0,034%

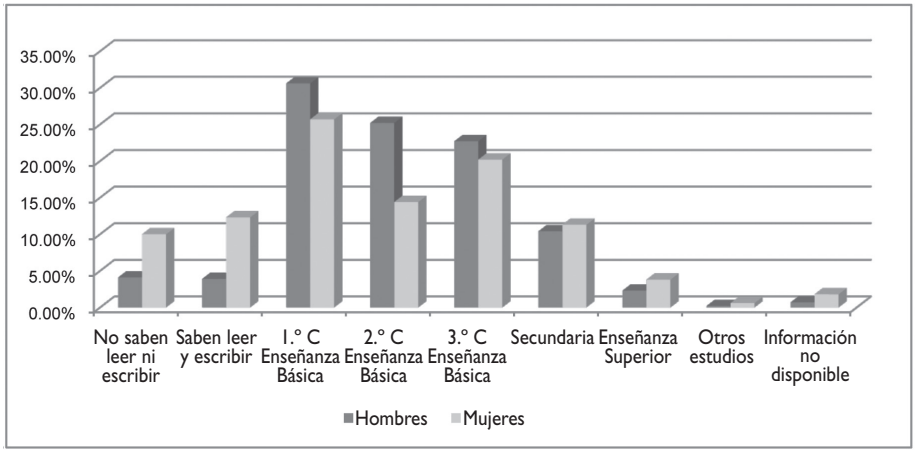
Fuente: Direcção-Geral dos Serviços Prisionais, 2011.

Gracias al análisis realizado, se comprueba que el mayor porcentaje de reclusos corresponde a los rangos de edad de 25-39 años y 40-59 años. Así consideramos que tales edades son un factor positivo para que los proyectos educativos, desarrollados

en los centros penitenciarios, progresen de acuerdo con las exigencias de la sociedad del siglo XXI y así permitan capacitar a los reclusos con nuevos conocimientos, técnicas, prácticas y saberes que les posibiliten un futuro mejor.

Respecto a la distribución de reclusos de acuerdo con su formación escolar, el Gráfico I ilustra, tomando también como variable el género, los niveles de estudios alcanzados.

GRÁFICO I. Nivel de formación escolar de los reclusos por género



Fuente: Direcção-Geral dos Serviços Prisionais, 2011.

De los 12.681 reclusos, solo 1.313 tienen como nivel de educación la Secundaria, un porcentaje de apenas el 11% respecto al total de los reclusos. Los estudios de primer ciclo y segundo ciclo han sido alcanzados por el 77,3% de los reclusos. Por último, se verifica que solo un porcentaje muy pequeño de reclusos tiene una titulación universitaria, las mujeres representan el mayor porcentaje: casi el 5%.

De los 49 centros penitenciarios, en el año 2010, 34 han presentado proyectos que tienen por objetivo integrar a los reclusos en el sistema educativo u ofrecer cursos de corta duración.

De acuerdo con el informe de actividades 2010 de la DGSP en el año 2010-11 (Tabla II), han frecuentado el sistema educativo nacional 2.604 reclusos, lo cual es casi el 21%. La oferta formativa ocurrió en 44 de los 49 centros penitenciarios portugueses. La Tabla II presenta el número total de reclusos inscritos, en el año de 2010, en un nivel educativo específico.

TABLA II. Número de reclusos integrados en el sistema educativo portugués

Niveles de enseñanza	Número de alumnos	Número de profesores	Número de centros penitenciarios
1.er ciclo	560	49	29
2.º ciclo	476	95	22
3.er ciclo	654	118	38
Secundaria	438	97	17
Nuevas oportunidades	434	-	18
Superior	42	Apoyo de las universidades y politécnicos	
Total	**2.604**		

Fuente: Direcção-Geral dos Serviços Prisionais, 2011.

La Tabla III ilustra el número total de reclusos que ha frecuentado otro tipo de cursos, como los de corta duración (unidades individualizadas de formación u otros cursos de educación extracurricular). Del total de los 12.681 reclusos, 234 han frecuentado unidades de formación de corta duración a lo largo del año y 2.415 han frecuentado otros programas en el ámbito de educación extraescolar, lo cual implica un total de 2.649 reclusos.

TABLA III. Número de reclusos que han frecuentado cursos de formación de corta duración o cursos en el ámbito de educación extracurricular

TIPO DE CURSOS	N.º DE RECLUSOS INSCRITOS	CENTROS PENITENCIARIOS		
		Centrales	Especiales	Regionales
Unidades de formación de corta duración	234	131	0	103
Otros cursos en el ámbito de la educación extracurricular	2.415	1.658	192	565
Total	2.649	1.789	192	668

Fuente: Direcção-Geral dos Serviços Prisionais, 2011.

Del análisis de las Tablas II y III verificamos que en el año 2010-11 hubo un total de 5.603 reclusos en formación, lo cual es cerca de 42% del total de reclusos. Consideramos este porcentaje muy positivo porque demuestra que en estos últimos años ha habido un enorme esfuerzo, por parte de todos los intervinientes, en integrar a los reclusos en el sistema educativo portugués.

La Tabla II nos permite, también, verificar que un pequeño porcentaje de reclusos cursa la enseñanza superior, universitaria o politécnica. De los 42 reclusos señalados, 15 han frecuentado el sistema universitario privado y 27 el sistema público.

Consideraciones sobre las políticas y las actividades educativas

Respecto a la educación en los centros penitenciarios y las oportunidades que de ahí pueden surgir, todavía existen opiniones contradictorias. Diversos estudios estadísticos demostraban al inicio del siglo XX que no era tan cierto que carecer de instrucción facilitara o causara la comisión de crímenes y que instruir a los reclusos permitía que los crímenes, y la reincidencia criminal, fueran menos violentos, pero más sutiles (Santos, 1993).

En 2005 se publicó el séptimo informe sobre la educación en prisión producido por el Parlamento inglés: *House of Commons Education and Skills Committee.* El informe muestra con datos estadísticos que los reclusos que no han frecuentado ningún proceso educativo formativo tienen tres veces más posibilidades de ser condenados nuevamente (Gabriel, 2007; Commons, 2005).

La situación del recluso debe entenderse como una oportunidad para adquirir nuevas competencias y habilidades con apoyo de la educación. Es importante, por ende, que se creen nuevas oportunidades de desarrollo personal que permitan una mejor rehabilitación y, por lo tanto, que ayuden a prevenir futuros casos de delincuencia (Direcção-Geral da Política de Justiça, 2011).

Prácticas educativas del Instituto Politécnico de Guarda en el entorno penitenciario

El objetivo fundamental de este artículo es presentar un estudio de caso de cómo, al nivel de enseñanza superior, transcurrió el proceso de enseñanza y aprendizaje entre un alumno del curso de Marketing, del Instituto Politécnico de Guarda (IPG), Escuela

Superior de Tecnología y Gestión, recluso en el centro penitenciario de Guarda, y la institución (servicios académicos y profesorado).

Origen del IPG

El IPG fue fundado en 1980 por el Decreto Ley 303/80, del 16 de agosto, pero solamente a finales de 1985 se trazaron sus bases de implementación definitiva. El IPG está situado en la región de la Beira Interior[5] en el distrito de Guarda. La Red Nacional de Instituciones de Educación Superior Públicas en Portugal está organizada como un sistema dual, en el que se integran conceptos de la Educación Universitaria y de la politécnica, cada una con objetivos distintos que se traducen en conocimientos específicos de cada plan de estudios. Son parte también de la Educación Superior, la Educación Superior del ejército y de la policía. Portugal tiene geográficamente 18 distritos y un total de 15 universidades y 20 institutos politécnicos.

Como institución de enseñanza superior politécnica, el IPG tiene como base la formación de alumnos, la realización de proyectos de investigación, la prestación de servicios a la comunidad y, por último, el fomento del intercambio cultural con otras instituciones nacionales y extranjeras a través de programas como el Erasmus. El IPG cuenta con tres campus docentes y administrativos en Guarda y Seia. En la ciudad de Guarda, los centros se agrupan en tres campus: la Escuela de Educación, Comunicación y Deportes; la Escuela de Tecnología y Gestión; y la Escuela de Salud. En la ciudad de Seia se encuentra la Escuela de Turismo y Hotelería.

Tamaño, estructura de la demanda y oferta académica

El IPG es un instituto politécnico de tamaño medio que, en el curso 2011-12, tenía casi 4.000 estudiantes matriculados en 1.er y 2.º ciclo. Su cuerpo educativo está compuesto por 300 profesores. Actualmente, cuenta con una oferta de 37 titulaciones oficiales de 1.er y 2.º ciclo pertenecientes a cuatro ramas de conocimiento. El IPG es un instituto politécnico que se preocupa y considera importante la movilidad de estudiantes

(5) Distrito portugués, perteneciente a la provincia tradicional de Beira Alta, salvo los concejos situados más al norte, que pertenecen a Trás-os-Montes y Alto Douro. Limita al norte con el distrito de Bragança, al este con España, al sur con el distrito de Castelo Branco y al oeste con el distrito de Coimbra y Viseu. Posee un área de 5.518 km², lo que lo convierte en el séptimo distrito portugués por tamaño. El número de residentes que refleja el último censo de 2011 es de 160.925.

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

Erasmus: en el curso 2010-11 un total de 197 alumnos y profesores se hallaban en movilidad Erasmus.

Siendo el IPG la única institución de enseñanza superior del distrito de Guarda, tiene un papel fundamental en el proceso de desarrollo social, económico y cultural de la región. A lo largo de estos 25 años, el IPG ha posibilitado la formación de recursos humanos calificados que han permitido la modernización del tejido económico y empresarial.

Presentación del estudio de caso

La presentación de este estudio de caso está centrada en la Escuela Superior de Tecnología y Gestión de Guarda (ESTG) del Instituto Politécnico de Guarda. La ESTG emprendió su andanza institucional y pedagógica en la década de los ochenta y, desde esa época, ha presentado un aumento significativo en su recorrido institucional, tanto cuantitativa como cualitativamente. La escuela ofrece un total de 10 licenciaturas repartidas en siete titulaciones de 1.er ciclo y tres titulaciones de 2.º ciclo. Los estudios de 1.er ciclo duran tres años (60 créditos ECTS por año, hasta completar 240) y están programados en su gran mayoría en asignaturas semestrales. El grado de 2.º ciclo comprende entre 90 y 120 créditos y tiene una duración normal de entre tres y cuatro semestres de trabajo.

Los más de 124 profesores que imparten docencia en la ESTG están integrados en cinco unidades técnico-científicas (departamentos) diferentes. La dirección de la ESTG, para alcanzar sus objetivos y servir mejor a sus alumnos y profesores cuenta con el apoyo de diferentes despachos con estructura propia.

Para finalizar el contexto institucional del estudio de caso, diremos que la ESTG posee instalaciones de carácter definitivo, construidas de base, modernas y de una gran calidad. En el IPG la utilización de la enseñanza mediada por ordenador, el *e-learning,* surgió en el año de 2002, con la implantación de una plataforma de aprendizaje, el LearningSpace de IBM. De acuerdo con los responsables de la institución, el uso de esta plataforma tenía por objetivo promover activamente la creación de condiciones que mejorasen el nivel de servicio online prestado a sus alumnos y profesores. Para ello se implantaron mecanismos que permiten una cooperación, colaboración e interacción totales entre los usuarios (profesores, alumnos y dirigentes) en sus campus. En 2004 se sustituyó la plataforma de IBM y se introdujo la plataforma Blackboard, implantando y reforzando nuevas medidas para su utilización. La idea base de este proyecto no era sustituir la enseñanza presencial por el *e-learning,* sino complementar la

primera, recurriendo a las oportunidades y desafíos que las nuevas tecnologías de la información implican. Se pretendía que la presencia del profesor y del alumno en la misma aula no fuera la única forma de que el estudiante dispone para tener acceso a la información. De acuerdo con esta ideología, se implantó el *e-learning* para dar apoyo a la formación curricular y a la formación continua y profesional. Los objetivos del proyecto eran mejorar la calidad de la enseñanza, combatir la deserción y el fracaso escolar y ampliar el acceso a la educación. Hoy, pasados casi 10 años, el uso del *e-learning* en el IPG es parte integral del proceso enseñanza y aprendizaje. Todos los profesores proporcionan, de forma natural, los contenidos de sus asignaturas online (teoría, ejercicios prácticos, apertura de foros, entre otros) y consideran que la plataforma es la base de comunicación entre alumnos y profesores.

Diseño y metodología

Con el objetivo de percibir cómo se producen y cuáles son las prácticas educativas del alumnado recluso elegimos como proceso metodológico la investigación cualitativa. Así pues, para recoger y registrar la información de este estudio de caso, se entrevistó a los profesores. Todas las entrevistas se realizaron de forma individual durante el año 2012.

El presente estudio de caso está integrado en el Grado de Marketing del 1.er ciclo. El título de Graduado en Marketing consta de 180 créditos LRU distribuidos en tres años académicos y está compuesto por 28 asignaturas. La titulación en Marketing proporciona una formación científica adecuada en los aspectos básicos y aplicados en el área del marketing.

Se han realizado entrevistas a tres profesores. Las prácticas educativas e informes que se expondrán a continuación pertenecen a tres asignaturas de diferentes áreas: Informática, Administración y Lenguas. Para este estudio de caso nos ocupamos de escoger, como se ha referido, asignaturas repartidas en el primer semestre del primer año (Fundamentos de Informática y Español) y el segundo semestre del tercer año (Modelos de Simulación de Marketing) que se ofrecieron en el curso 2010-12. Así, podíamos percibir y analizar las diferentes metodologías empleadas de acuerdo con las distintas asignaturas, sus objetivos y sus competencias.

Las entrevistas realizadas, semiestructuradas, han tenido como objetivo identificar las siguientes cuestiones: conocer si las asignaturas han sufrido cambios significativos de práctica educativa, contenido y competencias de aprendizaje; saber si su planificación ha cambiado; averiguar si ha habido cambios específicos para el alumno recluso respecto a la

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

realización de trabajos o respecto a su evaluación; y, por último, indagar en cuáles han sido los obstáculos y cuál ha sido la experiencia del profesor.

Relación entre alumnos, profesores y servicios académicos

En cuanto a la relación entre el alumno y la institución, el técnico de reeducación[6] del centro penitenciario es responsable de matricular al alumno y de establecer los primeros contactos con la dirección de la escuela, informando a los dirigentes y asesores de las condiciones del estudiante. En este caso, una técnica pidió autorización para contactar con los profesores y tener acceso a los recursos que ofrece la escuela, como por ejemplo la biblioteca. En el caso de la asignatura de Español, no fue la técnica la que contactó a la profesora, sino una señora voluntaria de la ciudad de Guarda, que tiene la autorización del centro penitenciario para apoyar a los reclusos en el ámbito educativo. En el primer contacto con los profesores, la técnica invitó a los que así lo desearan a visitar las instalaciones del centro penitenciario y conocer al alumno. Informó de que el alumno no tenía acceso a Internet, pero que podía acceder regularmente a un ordenador para realizar sus estudios. Si los profesores así lo entendían podían, de acuerdo con un horario preestablecido entre el centro penitenciario y el profesor, dar clases semanales al recluso en la prisión. El contacto con el alumno es siempre mediado por la técnica, sea personalmente o vía correo electrónico.

De los tres profesores integrantes de este estudio de caso, solo la profesora de la asignatura de Informática visitó el centro penitenciario para conocer personalmente al recluso. Lo que supuso una tarea de voluntariado y de buena voluntad se desmoronó después de la primera visita. La profesora de Español no pudo visitar el centro, puesto que quien la contactó fue la voluntaria, la cual no puede hacer invitaciones de visita a la cárcel. Además, debido que el recluso fue transferido a otro centro penitenciario, no fue posible realizar la visita de la profesora de la asignatura de Modelos de Simulación de Marketing.

En una primera fase, los obstáculos respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje apreciados por las tres profesoras ocurren por los siguientes motivos:

- Imposibilidad del estudiante de contar con una conexión a Internet que le permita acceder a los ejercicios y a los contenidos de las asignaturas.

(6) El centro penitenciario de Guarda cuenta actualmente con cuatro técnicos de reeducación. Cabe a estos informar a los reclusos sobre la importancia de la educación, sobre la oferta formativa disponible y auxiliarlos en las actividades educativas.

- Imposibilidad de participar en los blogs y foros creados en la asignatura de Informática y en la de Español, ejercicios integrantes en la evaluación continua de la asignatura.
- Imposibilidad de asistir a la asignatura de Juegos de Gestión, que debe ser realizada de manera obligatoria en una clase presencial en una sala del IPG, pues es necesario un software específico con licencia.

Estos primeros retos hicieron que las tres asignaturas sufrieran cambios en la didáctica y en el método de evaluación específicos para el alumno. De este modo, presentamos la metodología utilizada en las asignaturas y la reflexión de cada profesora al respecto, de acuerdo con las entrevistas.

Español

Al ser informada de que tendría entre mis alumnos a uno que estaba en un establecimiento de prisiones, mi proceder como docente fue el de otorgarle, por un lado, la máxima normalidad y, por otro, enfocar la enseñanza y el aprendizaje de Español I y II como suelo hacerlo con mis alumnos con estatuto de trabajador-estudiante.

En cuanto a los contenidos y competencias de aprendizaje, no hubo alteraciones respecto a los alumnos del régimen general; respecto a la metodología, sí hubo algunos cambios y adaptaciones, pero no por la situación particular del estudiante, sino por la alarmante deficiencia de recursos que el establecimiento en cuestión manifiesta. Con esto quiero decir que el alumno, con enormes capacidades, motivación y tiempo para dedicarlo al estudio, no pudo realmente adquirir una competencia mayor en la comprensión oral ni en la expresión oral porque no pudo acceder con regularidad a los contenidos específicos que se habían colocado en el espacio virtual.

Las competencias de expresión y comprensión escrita fueron suficientemente desarrolladas, pues el alumno tuvo acceso en fotocopias a material que se preparó especialmente para él. Por tanto, no tuvo que renunciar a la evaluación continua ni a la elaboración de un breve trabajo escrito.

Debo decir que el alumno finalizó ambas asignaturas con éxito gracias a la constante corrección de sus producciones y al apoyo de la técnica de reeducación, con la que tuve contacto permanente. Sin embargo, si el alumno hubiera tenido una conexión a Internet para haber accedido con regularidad a la plataforma de *e-learning* de la ESTG, su aprendizaje se habría realizado con mucha más normalidad y sin deficiencias, las cuales, en nada, se debieron al cambio de estrategias de enseñanza ni a incapacidad por parte del alumno.

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

Juegos de Gestión

De forma resumida, los objetivos trazados para la asignatura de Modelos de Simulación de Marketing son poner en práctica, de forma real, los conceptos y mecanismos de administración de empresas. En el juego se encuentran varias empresas del mismo ramo, que permiten desarrollar técnicas y estrategias de administración y marketing. Para concretar estos objetivos, el alumno debe trabajar con un software de simulación que le permite tomar decisiones de acuerdo con medidas adoptadas por otras empresas y por los administradores. En función también de estos datos, los alumnos deben, a través del simulador y de una hoja de cálculo, elaborar informes y planear medidas de mercado semanales.

En el año lectivo de 2011-12, la profesora tuvo la necesidad de adaptar la metodología de enseñanza de acuerdo con los recursos disponibles por el alumno recluso. Este cambio de metodología surgió porque el alumno no tenía acceso a un ordenador (cambio de centro penitenciario), lo que le impedía realizar semanalmente y a la vez que las otras empresas los informes y las nuevas medidas de mercado. De este modo, hubo que repensar la metodología de la asignatura para este alumno preservando la adquisición de las mismas competencias y el mismo grado de dificultad. Así, el alumno tuvo que realizar de forma manual todos los trabajos propuestos semanalmente (informes y medidas de mercado). Los contactos con el alumno se llevaron a cabo de forma indirecta, semanalmente, y a través del técnico de reeducación vía correo electrónico.

En opinión de la profesora, cambiar la metodología de una asignatura tan específica como esta no siempre es fácil, ya que en el juego se encuentran otras empresas que alteran el mercado. Estas alteraciones son acompañadas de tutorías semanales para percibir qué estrategias es mejor utilizar. Con un alumno distanciado de la escuela y del acceso a las TIC no fue fácil organizar la simulación de mercados. Al final, la profesora reconoció que el alumno hizo un trabajo minucioso de forma muy cuidadosa y formal. No creía que los otros alumnos tuvieran la capacidad para realizar esta asignatura de forma manual, ya que esto exige la elaboración matemática precisa de un sinnúmero de informes.

Fundamentos de Informática

En cuanto a la asignatura de Fundamentos de Informática –y de nuevo debido a que el alumno no tenía el acceso a Internet que le permitiría realizar una evaluación continua de la asignatura, realizando y participando en blogs–, el estudiante tuvo que someterse a un único examen final (100%). El examen final estuvo compuesto por tres grupos sobre herramientas de Microsoft Office.

Como anteriormente se ha referido, la profesora había planeado visitar regularmente al alumno para llevarle ejercicios y darle apoyo sobre las dudas que le pudiesen surgir. Pero la primera visita no fue agradable. Esto no tuvo que ver con el estudiante, sino con el modo de funcionamiento de la cárcel. Las visitas se realizan en una sala, en la que están el alumno y un técnico. Para llegar a esa sala, se debe pasar por las instalaciones de la cárcel en las que se encuentran todos los demás reclusos. El ambiente hizo que la profesora se replantease su voluntariado y abandonó el proyecto inicial. Se cree que el contacto en la cárcel con el alumno se debe establecer de modo que los profesores no tengan que sentir que efectivamente se encuentran en un centro penitenciario.

Respecto a la metodología de la asignatura utilizada con este alumno, se procedió al envío regular de ejercicios, vía correo electrónico, a través del técnico de reeducación. Siempre que surgían dudas el alumno las exponía al técnico, que más tarde comunicaba a la profesora las mismas. La resolución de los ejercicios era reenviada con el máximo detalle posible. Al final el alumno ha conseguido terminar la asignatura de modo satisfactorio.

Conclusión

A lo largo de este artículo pudimos verificar que el gobierno portugués ha hecho esfuerzos –creando reglamentos y estructuras internas que facilitan la comunicación y el acceso a programas educativos– para que la población recluida en centros penitenciarios inicie o prosiga sus estudios con el objetivo de incrementar su nivel formativo y cultural. En este ámbito, recordamos que los reclusos, aunque privados de libertad, conservan sus derechos humanos, incluida la educación. Podemos afirmar que la situación actual de la Educación Superior en las prisiones portuguesas es cada vez más importante, pero aún resulta escasa, a juzgar por los números. Eso se debe a la baja escolaridad de gran parte de los reclusos. Por todo esto, es relevante que todos los reclusos y ciudadanos, de un modo general, tengan la posibilidad de estudiar, independientemente de sus condiciones económicas o sociales.

En la discusión de resultados de este estudio y en trazos gruesos, señalamos que el profesor debe hacer un esfuerzo más exigente para transmitir los conocimientos y que, para ello, es necesario, en gran número de ocasiones y de un modo equitativo con los otros alumnos, cambiar la metodología de enseñanza y aprendizaje y los

métodos de evaluación. Solo de esta manera, puede el alumno en prisión sentir el debido apoyo –habida cuenta de sus características y motivaciones– y una igualdad de condiciones con sus compañeros en libertad. Si no fuera por los técnicos de reeducación o por los voluntarios que participan en estos proyectos educativos, creemos que sería imposible que el alumno prosiguiera con sus estudios. En términos de acceso a la plataforma de *e-learning,* opinamos que, si el alumno tuviera acceso a ella, el proceso de enseñanza y aprendizaje se realizaría de un modo más fácil y equitativo respecto a los otros alumnos. No entendemos que en el siglo XXI la educación no se pueda practicar utilizando un ordenador e Internet. Especialmente, dado que existe actualmente software que permite hacer configuraciones específicas para que el usuario pueda acceder únicamente a un determinado contenido.

No obstante, no podemos dejar de expresar específicamente algunas limitaciones del estudio. La más destacada es de tipo metodológico. En una investigación posterior sería importante incluir y analizar entrevistas de los alumnos reclusos, de los técnicos de reeducación y de los voluntarios que participan en estos proyectos educativos, con el objetivo de percibir cuáles son los principales obstáculos que llevan a que solo un pequeño número de reclusos prosiga sus estudios. Todo ello permitiría mejorar la calidad de enseñanza.

Referencias bibliográficas

Assembleia da Républica (2009). *Programa do XVIII Governo Constitucional*. Recuperado de http://www.parlamento.pt/Documents/PROGRAMADOXVIIIGoverno.pdf

Commons, H. O. (2005). *Prison Education. Seventh Report of Session 2004-05.* London: The Stationery Office Limited.

Conselho da Europa. (2006). *Regras Penitenciárias. Recomendação do Comité de Ministros R(2006).*

Decreto-Lei n.º 51/2011, de 11 de Abril, Ministério da Justiça. *Diário da República Electrónico (Portugal),* 11 de abril de 2011, 71, 2180-2225. Recuperado de http://dre.pt/pdf1sdip/2011/04/07100/0218002225.pdf

Direcção-Geral da Política de Justiça (2010). *Estatísticas da Justiça.* Recuperado de http://www.siej.dgpj.mj.pt/webeis/index.jsp?username=Publico&pgmWindowName=pgmWindow_634752814833856250

— (2011). *Regulamento Geral dos Estabelecimentos Prisionais.* Recuperado de http://www.dgpj.mj.pt/sections/noticias/regulamento-geral-dos

Direcção-Geral dos Serviços Prisionais (2011). *Estatísticas*. Recuperado de http://www.dgsp.mj.pt/

Gabriel, D. (2007). *(De) Formação de Adultos em Contexto Prisional: Um Contributo.* Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Nascimento, A. M. (2009). *A Formação Profissional nas Prisões Estudo de Caso: O curso de Jardinagem EFA B3.* Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Santos, M. J. (1993). O ensino nas prisões: o exemplo da cadeira da relação do Porto sec XIX. *Revista da Faculdade de Letras,* X (II), 289-299.

Unesco (1995). *La educación básica en los establecimientos penitenciarios.* Viena: Oficina de las NU; Hamburgo: Instituto de Educación de la Unesco. Recuperado de http://www.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_689954B76B26E44533CCA7DE80D49DC3BC880C00/filename/prisp.pdf

Dirección de contacto: Natália Fernandes Gomes. Instituto Politécnico de Guarda. Avda. Dr. Francisco Sá Carneiro, 50; 6300-559 Guarda, Portugal. E-mail: ngomes@ipg.pt

La formación académica y profesional de los menores infractores del centro de menores Tierras de Oria

The Academic Education and Career Training of Juvenile Offenders at the Tierras de Oria Juvenile Facility

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-221

Juan Miguel Fernández Campoy
José Manuel Aguilar Parra
Joaquín Álvarez Hernández
Universidad de Almería. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Almería, España.

Resumen

La formación académica y profesional que reciben los menores infractores que se encuentran cumpliendo medidas privativas de libertad en los centros de reinserción de menores es un tema que cada día preocupa más a los diferentes profesionales que intervienen de manera directa con ellos y, en general, a la sociedad española. No en vano, esta formación se convierte en un instrumento capital para recuperar y preparar a dichos menores para su futura vida en libertad, de modo que puedan tener una reinserción exitosa en el seno de la sociedad y del exigente y competitivo mercado de trabajo. Conscientes de ello y de que, a pesar de su importancia, este tema sigue siendo un gran desconocido para muchas personas, se pretende, mediante el estudio descriptivo que aquí se presenta y que se desarrolló en el centro de menores Tierras de Oria con todos sus integrantes (n = 260), desgranar qué tipo de formación académica y profesional están recibiendo estos menores y cómo esta puede ayudar a prepararlos para su futura vida en libertad, de manera que se conviertan en trabajadores altamente cualificados y en ciudadanos activos y de pleno derecho que contribuyan al crecimiento de la sociedad. Se presentan resultados interesantes para la elaboración de futuros programas socioeducativos,

puesto que se recoge la valoración de la utilidad de estos desde la perspectiva de todos los colectivos que se integran en un centro de menores de régimen cerrado. Se percibe la necesidad de recoger las percepciones de los menores y las de los profesionales que trabajan con ellos, si se quiere elaborar y evaluar los programas de intervención socioeducativa para que sean más útiles, motivadores y eficaces. Asimismo, se perciben buenas perspectivas para la futura inserción sociolaboral de los menores recluidos, aunque esta podría ser mejorable.

Palabras clave: reinserción social y laboral, formación académica y profesional, menores infractores, programas formativos, intervención socioeducativa, centros de reinserción de menores infractores.

Abstract

The academic education and career training received by young offenders who are serving custodial sentences in halfway houses for juvenile offenders is a matter of concern, on a scale that increases daily, to the various professionals involved directly with them and Spanish society in general. And not in vain. Training is a vital tool for reclaiming juvenile offenders and preparing them for their future life at liberty, so that they can become successfully reintegrated into the bosom of society and the demanding, competitive labour market. Many people are aware of this, but despite its importance this topic is still something they know nothing about. This descriptive study was conducted at the Tierras de Oria Juvenile Centre, with the participation of all the juveniles at the facility (n = 260). The study aims to ascertain what kind of academic education and career training the juveniles are receiving and how it can help them prepare for their future life at liberty, so that they can become highly qualified workers and active, fully fledged citizens who contribute to the growth of society. The findings are interesting for future socio-educational programmes, as they discuss the reported usefulness of socio-educational programmes from the perspective of all the groups involved in a juvenile custodial facility. There is a perceived need to collect the perceptions of the juveniles and the professionals who work with them if socio-educational action programmes are to be more useful, motivating and effective. The outlooks for the juvenile inmates' future integration into society and the job market are good, but they could be better.

Key words: reintegration into society and the job market, academic education and career training, juvenile offenders, training programmes, socio-educational action, rehabilitation centres for juvenile offenders.

Introducción

Desde hace unos años, la delincuencia juvenil es un tema que está adquiriendo un gran protagonismo en los medios de comunicación y en todas las parcelas de la sociedad, como consecuencia del considerable repunte que en los últimos tiempos ha experimentado la comisión de hechos delictivos por parte de sujetos que, a efectos penales, son menores de edad (Gallego, 2007; Sander, Sharkey, Olivarri, Tanigawa y Mauseth, 2010). Esta situación, como esgrime Melián (2008), no ha hecho más que sacar a la palestra pública un problema que ha estado presente en nuestra sociedad desde tiempos inmemoriales, pero al que, desde los diferentes gobiernos, no se ha prestado demasiada atención porque el número de delitos cometidos por estos menores era muy bajo, apenas perceptible para el resto de la sociedad –que no ejercía ningún cargo de responsabilidad dentro del sistema judicial–. Por eso, hasta que no empezó a convertirse en un fenómeno muy virulento que amenaza con hacer temblar los cimientos de nuestra sociedad, las administraciones competentes en la materia no han mostrado preocupación ni han comenzado a tomar medidas para intentar atajarlo, diseñando un complejo entramado judicial con el que intervenir, de manera preventiva, cuando se detecta que un menor presenta una serie de factores de riesgo que hacen presagiar su entrada en el mundo de la delincuencia (Herrero, 2005; Mestre, 2007). En el caso de que este comience a delinquir, tal y como plantea González (2008), dicho entramado contempla la posibilidad de aplicar una gran variedad de medidas judiciales que van desde la amonestación –pasando por el arresto domiciliario; el acogimiento por otra persona o núcleo familiar; las prestaciones en beneficio de la comunidad; la realización de tareas de carácter socioeducativo; el tratamiento ambulatorio; el internamiento terapéutico en régimen cerrado, abierto o semiabierto; la asistencia a un centro de día; y la libertad vigilada– hasta las medidas de internamiento en régimen abierto, semiabierto o cerrado. Todas estas medidas están pensadas, según García, Martín, Torbay y Rodríguez (2010), para reeducar a los menores infractores; además, se intenta recurrir a aquellas que suponen privación de libertad siempre como último recurso y cuando el bienestar del menor así lo aconseje; y son medidas que intentan facilitar, a la mayor brevedad posible, su retorno a la sociedad como ciudadano de pleno derecho.

Hoy –y si se tienen en cuenta las aportaciones de Pérez (2005), Segovia (2009), García (2008) y Reyes (2009)– se puede afirmar que existen datos y estudios empíricos suficientes como para plantear la idea de que cualquier sujeto menor de edad es susceptible de acabar cometiendo hechos delictivos porque la delincuencia juvenil

no se gesta de un día para otro, sino que, como el embrión humano, tiene un período de incubación durante el que va creciendo dentro del ser humano. Si este crecimiento se ve estimulado por la presencia de diversos factores de riesgo en el entorno familiar y social del menor, puede llegar un momento en que la entrada del menor en el pernicioso y peligroso mundo de la delincuencia mediante la comisión de actividades tipificadas como delictivas en el ordenamiento jurídico español puede verse acelerada de manera vertiginosa. Por ello, expertos en delincuencia juvenil como Aparicio (1999), Pérez (2006), Contreras, Molina y Cano (2011) y Cabrera (2006) insisten en la importancia de identificar esos factores de riesgo que ayudan a saber si, en un futuro no muy lejano, el menor puede iniciarse en el mundo de la delincuencia. Identificados esos factores, es posible intervenir, con la mayor celeridad posible, para erradicarlos y evitar que el menor empiece a delinquir y que contraiga deudas con la justicia que le puedan acarrear la imposición, por parte del juez de menores correspondiente, de medidas privativas de libertad.

A pesar de la gran importancia que está adquiriendo en los últimos tiempos la delincuencia juvenil, no es un tema muy estudiado desde el campo de la investigación. De hecho, como apunta Uceda (2006), son pocos los que, a lo largo de la historia, se han preocupado por investigar en profundidad este fenómeno; además, los pocos estudios que sobre la materia se han realizado no analizan la delincuencia juvenil en toda su magnitud, sino que estudian una determinada parcela sin contextualizarla con el resto de los aspectos que caracterizan al fenómeno. Esto provoca que actualmente no exista ningún estudio que analice de manera exhaustiva todo lo que acontece ni las intervenciones que se llevan a cabo desde que se detecta el comportamiento delictivo en el menor hasta que se lo consigue reinsertar social y laboralmente.

Así pues, dada la gran escasez de estudios sobre las características de la formación académica y profesional que reciben los menores que cumplen medidas privativas de libertad en centros de reinserción de menores infractores (Morente y Domínguez, 2009) –y con la idea de seguir profundizando en el importante papel que esta formación académica y profesional va a desempeñar para garantizar una reinserción social y laboral efectiva de los menores infractores recluidos tras los muros de estos centros– se desarrolla una investigación con la que, partiendo de un caso concreto (el centro de menores Tierras de Oria), se pretende descubrir los diferentes programas de formación académica y profesional que actualmente se están aplicando en dicho centro de menores y las posibilidades de reinserción social y laboral de los internos, en función de la formación académica y profesional que van a recibir durante su estancia en el centro. De este modo, se podrán establecer las claves y las futuras líneas

de investigación para intervenir con menores infractores y mejorar la calidad y la eficacia de su proceso de reinserción social y laboral, a fin de garantizarles el acceso a un puesto de trabajo bien remunerado y su regreso a la sociedad como ciudadanos activos y de pleno derecho.

Centrando el asunto en el objeto de estudio de la presente investigación, es necesario destacar que el centro de menores Tierras de Oria, situado en la localidad almeriense de Oria, es uno de los centros de reinserción de menores infractores más prestigiosos de la Comunidad Autónoma de Andalucía. A pesar de que únicamente lleva funcionando una década (concretamente desde abril del año 2002), se ha convertido en uno de los centros de menores que mejores resultados está obteniendo, en lo que a reinserción social y laboral de menores infractores se refiere.

Para muchos menores con un amplio historial delictivo, el centro supone la última oportunidad de abandonar ese mundo de delincuencia al que parecen abocados irremediablemente y conseguir volver a la sociedad, que nunca debieron abandonar, como ciudadanos activos y de pleno derecho (Cámara, 2010).

Para lograr esta ambiciosa meta de reinserción, la institución trabaja con los menores diversos programas de intervención socioeducativa y actividades de Formación Profesional, a fin de garantizar que abandonen el mundo de la delincuencia y que aprendan una profesión con la que acceder, sin dificultad, al exigente y competitivo mercado laboral español (Morente, Barroso y Morente, 2009). Además, algunos estudios actuales como el de Schubert, Mulvey, Loughran y Losoya (2012); el de Brugman y Bink (2011) o el de Bisgard, Fisher, Adubato y Louis (2010) ponen de relieve la importancia de que los menores se impliquen y participen en los programas socioeducativos adecuados para bajar los porcentajes de reincidencia.

En definitiva, con este trabajo queremos descubrir los aspectos más importantes que caracterizan a los diferentes programas de intervención socioeducativa y a los talleres formativos que actualmente se vienen desarrollando e implementando en el centro de menores Tierras de Oria para tratar de reeducar y de proporcionar una formación académica y profesional a los menores infractores que se encuentran privados de libertad en esta institución.

Igualmente, se hace necesario indagar en las percepciones que los diferentes colectivos que conforman el centro tienen sobre el futuro social y laboral que les espera a los menores infractores una vez que finalice su período de privación de libertad, en función del tipo de formación académica y profesional que estos menores van a recibir durante su estancia.

Objetivos de la investigación

Con este trabajo de investigación se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- Conocer la opinión de los colectivos que conforman el centro de menores Tierras de Oria sobre la necesidad de diseñar e implementar diversos programas de intervención socioeducativa en el centro.
- Descubrir la opinión de los colectivos del centro sobre la conveniencia de diseñar e implementar diversos talleres formativos en el centro.
- Analizar las características esenciales que definen la formación académica y profesional que están recibiendo los menores infractores recluidos en el centro.
- Averiguar las concepciones que los colectivos que conforman el centro tienen acerca de las posibilidades de reinserción social y laboral de los menores infractores, de acuerdo con la formación académica y profesional que están recibiendo durante su estancia en el centro.

Método

Muestra

En esta investigación, la muestra se ha seleccionado aplicando un muestreo aleatorio estratificado consistente en realizar una partición de la población objetivo en subpoblaciones o estratos, sin acordar ningún tipo de afijación o forma de distribuir las encuestas para cada estrato o subconjunto (Stake, 1998): en este caso, los cargos desempeñados dentro del centro. Esto se hizo así porque, teniendo en cuenta las características específicas de la muestra, entre otras, la compleja tarea de acceder a ella, se consideró más conveniente, para lograr una mayor representatividad, evitar un número fijo como referente para cada estrato o cargo. Así, la selección dentro de cada estrato se realizó de forma aleatoria, en función de la disponibilidad de los sujetos, de su mayor o menor implicación en la vida organizativa del centro, etc.

De esta manera, tras la selección aleatoria, se obtuvo una muestra compuesta por 260 sujetos, que finalmente participarían en la investigación.

TABLA I. Muestra obtenida para la investigación

	Población	Muestra invitada	Muestra que acepta	% de la muestra invitada	% de la población
Director	1	1	1	100%	100%
Subdirector	2	2	2	100%	100%
Psicólogo	3	3	3	100%	100%
Trabajador social	3	3	3	100%	100%
Monitor	90	90	90	100%	100%
Educador	82	82	82	100%	100%
Tutor	12	12	12	100%	100%
Coordinador	6	6	6	100%	100%
Coordinador de educadores	6	6	6	100%	100%
Menor	55	55	55	100%	100%

Diseño

De acuerdo con los paradigmas de investigación que se describen en las disciplinas científicas (cuantitativo, cualitativo y crítico), la realidad se entiende de modos diferentes y en función de cómo se perciba un determinado fenómeno se planificarán distintas estrategias o procedimientos para desarrollar la investigación (Soriano, 2000). En el caso concreto de este estudio, la investigación se caracterizó por emplear un enfoque metodológico cualitativo y cuantitativo, es decir, ecléctico y descriptivo. En esta metodología se integran instrumentos de corte cuantitativo, como es un cuestionario ad hoc, complementado con otros instrumentos cualitativos (los documentos institucionales del centro). De esta manera, se intentó conseguir una interpretación significativa, contextualizada y complementaria de los datos recabados de diferentes instrumentos y de codificación variada. Todo ello permitió un tratamiento multifocal de la realidad mediante el contraste de las percepciones de los menores y los trabajadores del centro, al tiempo que hizo posible que se dotase de mayor validez al trabajo mediante la triangulación de los instrumentos utilizados y de los datos recabados (Buendía, 1999).

Instrumentos

Los datos se recopilaron mediante dos tipos de instrumentos que están en consonancia con la naturaleza descriptiva y ecléctica que, como ya se ha comentado, caracteriza la metodología de investigación. De este modo, se han utilizado los siguientes instrumentos:

- Un cuestionario ad hoc (véase Anexo). Este instrumento está compuesto por diversos ítems de elección múltiple, incluyendo escalas de tipo Likert. En él se contabilizaron 150 variables para los diferentes colectivos del centro de menores Tierras de Oria (director, subdirectores, psicólogas, trabajadores sociales, monitores, educadores, tutores, coordinadores, coordinadores de educadores y menores).
  La fiabilidad del cuestionario se estableció mediante procedimientos estadísticos utilizando tanto el alfa de Crombach, con un resultado de α = ,9894 como la prueba de las dos mitades de Guttman, con un resultado de *correlation between forms* = ,9455 y *equal-length* Spearman-Brown = ,9720, por lo que se obtuvo en ambas pruebas una fiabilidad muy alta.
- Análisis de documentos institucionales (El reglamento de organización y funcionamiento, la normativa interna, los protocolos de actuación que el centro pone en marcha desde que un menor entra en la institución hasta que la abandona, el régimen disciplinario, los programas de intervención socioeducativa y los talleres formativos). Al analizar todos estos documentos, se conoció mejor el centro de menores y se pudo comprender la verdadera envergadura de la labor que una institución de estas características realiza con los menores infractores. Tal labor es imprescindible para devolver a los menores infractores a una sociedad que nunca debieron abandonar.

Procedimiento

En primer lugar, la muestra de la población en la que se basa el estudio se seleccionó entre los menores infractores que se encuentran cumpliendo medidas privativas de libertad en el centro de menores Tierras de Oria y entre los diferentes colectivos profesionales que intervienen y trabajan más directamente con ellos.

Por otro lado, se solicitó permiso a la institución responsable de la gestión del centro, GIMSO, para la aplicación de los cuestionarios diseñados a los menores y a

los trabajadores. Finalmente fueron 260 los sujetos que participaron en la investigación.

En una tercera fase, se proporcionó a los sujetos participantes unas breves instrucciones sobre cómo cumplimentar los cuestionarios correctamente y se llevó a cabo su recogida una vez cumplimentados.

Pasadas y corregidas las correspondientes pruebas, se elaboraron los datos y se introdujeron en la respectiva base de datos. Su análisis se llevó a cabo con el paquete estadístico informático SPSS 18.0 *(Statistical Package for Social Sciences).*

En una fase posterior, se realizaron los análisis estadísticos necesarios para validar las hipótesis. Dichos análisis han sido de tipo descriptivo. Finalmente, se redactó el presente informe con los resultados y conclusiones más relevantes y significativas del estudio.

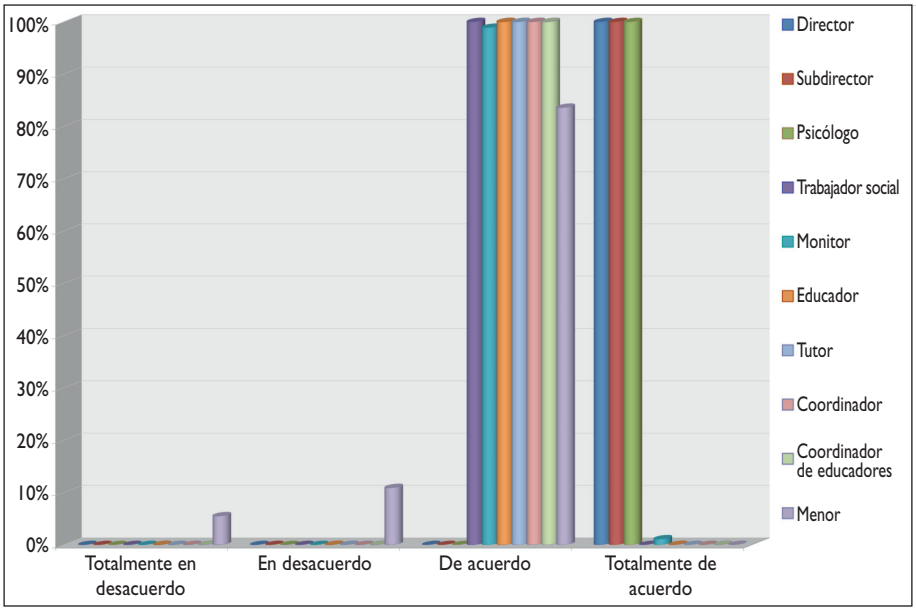
Resultados

Llegado el momento de analizar los datos y dar a conocer los principales resultados que se obtuvieron durante la fase de puesta en práctica de la investigación, se hace necesario tomar como referencia los objetivos que fueron establecidos durante el diseño de este estudio. Partiendo de esta importante premisa, procuramos ir analizando, de manera ordenada y cronológica, los datos más relevantes que, con respecto a cada uno de los objetivos planteados, fueron proporcionando los sujetos que configuraron la muestra.

En el Gráfico I se muestran algunos datos referidos a la distribución de las muestras en función de la ocupación dentro del centro objeto de estudio.

Valoración de la necesidad de diseñar e implementar diversos programas de intervención socioeducativa en el centro de menores Tierras de Oria

GRÁFICO I. Valoraciones sobre la necesidad de diseñar e implementar diversos programas de intervención socioeducativa en el centro de menores Tierras de Oria

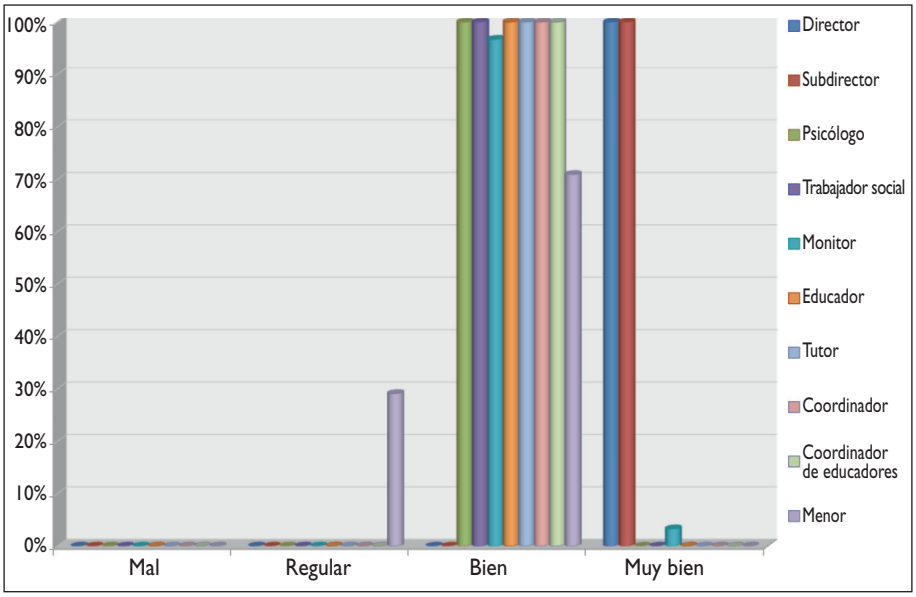


Si se observan con atención los datos que aparecen reflejados en el Gráfico I, se puede apreciar la existencia de un acuerdo, casi total, entre los miembros de los colectivos que conforman el centro de menores Tierras de Oria, a la hora de considerar que es necesario, o muy necesario, diseñar e implementar diversos programas de intervención socioeducativa en un centro de reinserción de menores infractores de régimen cerrado.

La nota discordante la ponen algunos miembros del colectivo de los menores, concretamente un 5,5% y un 10,9%, quienes hacen constar que no están muy de acuerdo o que no están nada de acuerdo, respectivamente, con tal conveniencia.

Valoración de la formación académica recibida por los menores infractores recluidos en el centro de menores Tierras de Oria

GRÁFICO II. Valoraciones de la formación académica recibida por los menores infractores recluidos en el centro de menores Tierras de Oria.

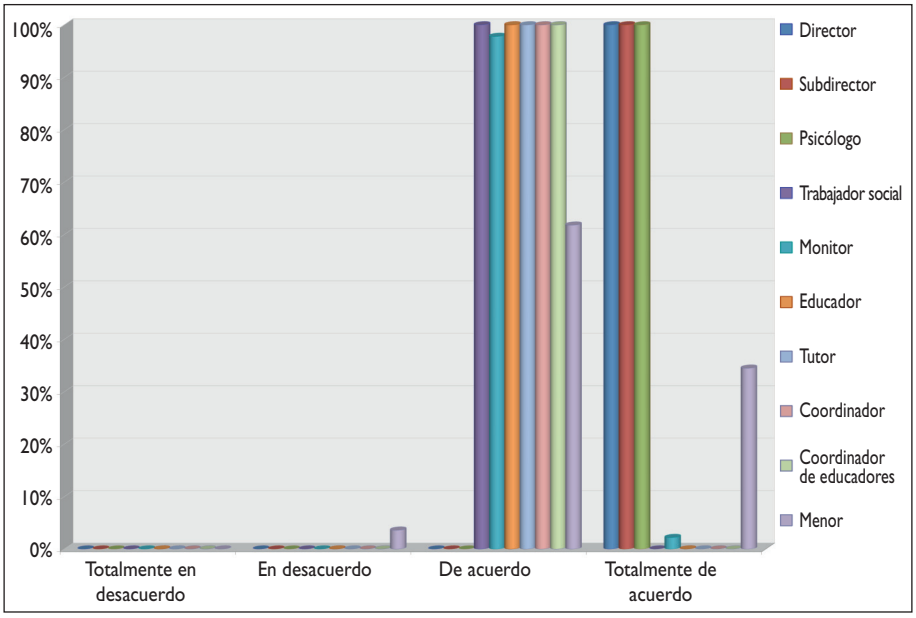


En lo relativo a la segunda variable analizada, y siempre a tenor de los datos que aparecen reflejados en el Gráfico II, se observa que casi todos los colectivos que conforman el centro, con la única excepción de los miembros del equipo directivo –que piensan que es excelente– coinciden en señalar que la formación académica que están recibiendo, en la actualidad, los menores infractores recluidos en el centro está bien, pero que podría ser mejor.

En última instancia, se puede observar la existencia de un porcentaje importante de sujetos del colectivo de los menores (29,1%) que, a tenor de las puntuaciones que han otorgado a esta cuestión, dan muestras de sentirse muy defraudados con la formación académica que están recibiendo a través de los diversos programas de intervención socioeducativa que se imparten en el centro.

Valoración de la conveniencia de diseñar e implementar una serie de talleres formativos en el centro de menores Tierras de Oria

GRÁFICO III. Valoraciones sobre la conveniencia de diseñar e implementar una serie de talleres formativos en el centro de menores Tierras de Oria



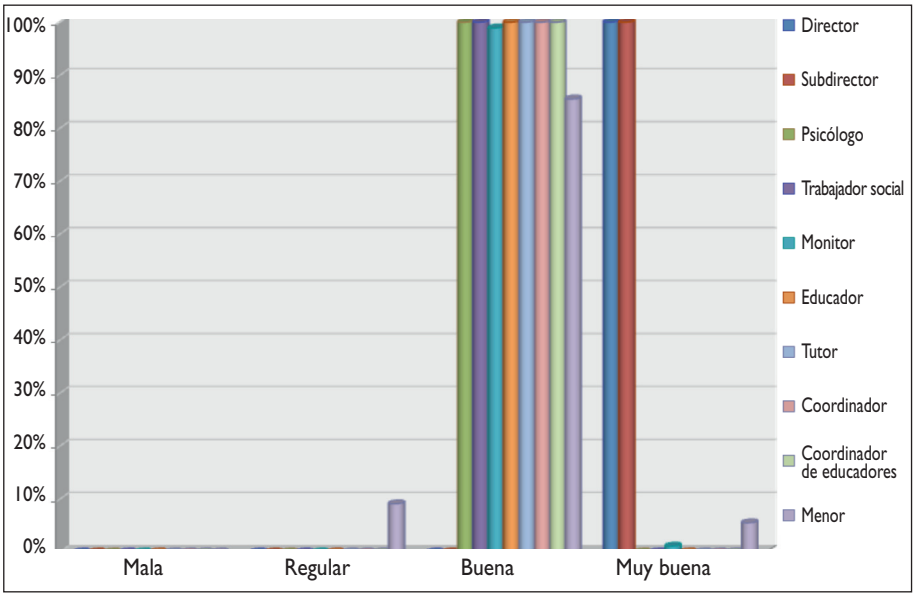
Del análisis pormenorizado del Gráfico III, se desprende que todos los individuos que forman parte del equipo directivo del centro, las tres psicólogas, un 2,2% del colectivo de los monitores y un 34,5% del colectivo de los menores ponen el acento en la necesidad apremiante de poner en marcha una serie de talleres formativos en el centro para que los allí recluidos puedan tener acceso a una Formación Profesional de alta calidad.

El colectivo de los trabajadores sociales del centro, un 97,8% del colectivo de los monitores, los educadores, los tutores, los coordinadores, los coordinadores de educadores y un 61,8% del colectivo de los menores también hacen hincapié, aunque en menor medida, en lo conveniente que sería para los menores infractores poder contar en el centro con un grupo de talleres formativos que contribuyan a mejorar su proceso de Formación Profesional. No obstante, aparece un pequeño porcentaje de sujetos, perteneciente al colectivo de los menores, concretamente el 3,6%, que se muestra en

claro desacuerdo con la importancia que entraña el diseño y la implementación de una serie de talleres formativos como estrategia para proporcionarles un alto grado de cualificación profesional.

Valoración del grado de inserción laboral de los menores infractores recluidos del centro de menores Tierras de Oria, una vez concluido su período de internamiento

GRÁFICO IV. Valoraciones del grado de inserción laboral de los menores infractores recluidos en el centro Tierras de Oria, una vez concluido su período de internamiento



En cuanto a la valoración del grado de inserción laboral de los menores, una vez concluido su período de internamiento en el centro, es necesario hacer constar que todos los colectivos consideran que la inserción laboral de los menores infractores va a ser bastante positiva. Incluso los propios menores infractores se muestran satisfechos o muy satisfechos con la formación que están adquiriendo en el centro, con la única excepción del 9,1% de los menores, que no se muestra demasiado optimista con respecto al futuro laboral que los aguarda a su salida del centro. No obstante, también en este objetivo, cabe destacar que se considera bueno el futuro grado de inserción

laboral de los menores, pero desde la perspectiva de los diferentes profesionales se percibe que podría ser mejorable; con todo, el director y el subdirector piensan que es excelente.

Discusión y conclusiones

Antes de dar por terminado este trabajo de investigación, se hace necesario destacar, a modo de conclusión, las principales ideas e informaciones que gracias a él se pueden aportar a ciudadanos y científicos. Estas podrían quedar establecidas de la siguiente manera:

Los diferentes colectivos profesionales insisten en la necesidad apremiante de poner en marcha programas de intervención socioeducativa y talleres formativos en el centro de menores Tierras de Oria como una medida educativa trascendental para garantizar que los menores infractores salgan del centro con una buena preparación académica y profesional que los capacite para su futura integración en la sociedad y en el mercado de trabajo, así como con una sólida formación en valores que, tal y como apunta Vila (2005), es capital para que sepan interpretar adecuadamente las claves sociales y contextuales del mundo que los rodea. Todo ello con el objetivo de que sean capaces de afrontarlas eficazmente y siempre bajo los parámetros de la democracia y la tolerancia, que han de regir una buena y saludable convivencia en sociedad. Mientras que un porcentaje de los menores se muestra bastante reacio ante la posibilidad de que estos programas y talleres les puedan ser de utilidad para mejorar su formación académica, profesional y en valores (aspecto este que, en muchas ocasiones, tiene que ver, como argumentan Bernuz, Fernández y Pérez –2006– e Ibáñez –2001–, con una negligente planificación por parte de los responsables de la institución y de las administraciones judiciales y educativas, a la hora de explicar a los menores los beneficios de estos programas y talleres, así como con una incapacidad manifiesta para lograr altas tasas de motivación por su realización y aprovechamiento). Cabe destacar en relación con este tema, que los distintos profesionales –a excepción del equipo directivo y de los psicólogos– no están totalmente de acuerdo en la necesidad de implantar los programas socioeducativos, creen que son necesarios, pero no están totalmente convencidos de ello. Posiblemente, este sea otro de los motivos por los que los menores tampoco crean en los beneficios que les pueden aportar estos programas.

Por ello, sería necesario que se los motivara y se les presentaran los beneficios de estos programas a todos los profesionales y a los menores de forma que todos perciban esta formación como algo imprescindible y benévolo. También sería deseable que se les proporcionaran herramientas para corregir los problemas con los que se encuentran en su día a día, así como la desmotivación que pudiera producir el no obtener los resultados esperados, a pesar de desempeñar su labor de una manera muy pulcra y adecuada.

Algo que ha sorprendido sobremanera durante la realización del estudio, por insólito, tiene que ver con el hecho de que los colectivos profesionales del centro de menores Tierras de Oria, a excepción del equipo directivo, son algo más pesimistas que los menores a la hora de valorar la formación académica y profesional que estos últimos reciben en el centro. Consideran que, aunque no es de mala calidad, sería conveniente que en dicha formación tuviesen más peso las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, dado que, en la actualidad, no dominarlas puede cerrar muchas puertas en el ámbito laboral. Y es que no suele ser nada habitual que unos colectivos a los que se está 'adoctrinando' constantemente para que defiendan los valores sociales de los centros de menores y resalten su importante labor como agentes encargados de la reinserción social y laboral de los infractores, acaben criticando públicamente diversos aspectos relacionados con la formación académica y profesional que se proporciona a los menores recluidos, como bien atestigua Fontalvo (2004).

En reglas generales –y a tenor de la formación académica y profesional que están recibiendo los menores infractores en el centro de menores Tierras de Oria–, los diferentes colectivos profesionales consideran que la inserción laboral de los menores va a ser muy rápida y efectiva. Incluso los propios menores están satisfechos o muy satisfechos con los conocimientos que están adquiriendo, con la excepción de un pequeño porcentaje (9,1%), que no es muy optimista con respecto a su futuro laboral, pues entiende que no se le está preparando para desempeñar puestos de trabajo de gran cualificación y remuneración. Este porcentaje suele corresponder con aquellos menores que acaban de ingresar en el centro o que llevan poco tiempo privados de libertad. Al fin y al cabo, en estas fases iniciales de su tratamiento es bastante habitual que no sean conscientes de que tienen un problema, por lo que tienden a considerar que su paso por el centro de menores no va a aportar nada relevante a sus vidas y, en consecuencia, no es de extrañar que se acaben rebelando contra todo aquello que los profesionales que trabajan en este tipo de instituciones tratan de inculcarles y enseñarles (Guasch y Ponce, 2002; Reyes, 2006). Ante esta situación se hace imprescindible –para erradicar estas reticencias iniciales y favorecer la plena reeducación dentro de los centros de

menores–, como bien señala el profesor Martín (2009), incorporar a los tradicionales programas educativos y formativos que se implementan dentro de este tipo de instituciones diversos aspectos relacionados con los ámbitos de lo familiar, de lo emocional, de la prevención delictiva y de lo puramente formativo. Esta sería la mejor estrategia para lograr una evolución hacia actitudes mucho más positivas que permitan la plena reinserción social y laboral. En un estudio de Clinkinbeard y Murray (2011) se demostró que los menores piensan que los programas de intervención socioeducativa y los talleres son importantes para su reinserción en la sociedad y les permiten ver el futuro de forma más optimista.

Finalmente –teniendo en cuenta los resultados obtenidos y contrastándolos con otras investigaciones en la misma línea que preceden a esta (por ejemplo, Martín, 2009)–, se puede concluir que es necesario reelaborar los programas socioeducativos y los talleres que se desarrollan en los centros de menores, haciendo ver su funcionalidad y relevancia a los trabajadores y a los menores, pero para ello deben ser útiles realmente y no solo en teoría. Con este fin, sería necesario valorar las percepciones de los menores acerca de su experiencia institucional e identificar qué áreas de los programas facilitan o dificultan la consecución de los objetivos que se plantean en estos programas. Algunos autores señalan que la comprensión de cómo los adolescentes ven su relación con la experiencia institucional también podría ser útil como parte de un proceso de mejora de la calidad (Berwick, 1989; Womack y Jones, 1996, citados en Schubert, Mulvey, Loughran y Losova, 2012). Se trata de desarrollar nuevos planteamientos enfocados a que ese período de tiempo no se oriente a castigar, sino a reeducar a los menores, a cambiar su actitud, su mentalidad. Proponiendo programas prácticos que partan de sus necesidades, mejorando sus habilidades sociales, fomentando la empatía, enriqueciendo la interacción con los compañeros y con las personas que conviven, basándose en el respeto mutuo, etc. Tal y como señala Marhuenda (2006), será importante el trabajo en la dimensión comunitaria, participativa y de identidad, así como la humanización de los programas y un espacio importante para la ciudadanía. Cambiemos la mentalidad de que 'centro de menores' equivale a presidio o a centro de castigo. Al fin y al cabo, puede que el tiempo que una persona esté internada en unos de estos centros sea inútil si no se lanzan programas socioeducativos relevantes que los conviertan en centros de reeducación y de cambio de mentalidad. Dicho cambio habría de basarse en la interacción personal adecuada, en la empatía y el respeto, tal y como señala Reyes (2008). No se debe pasar de lo educativo a lo punitivo porque nos estaremos equivocando de dirección. El paso de un menor por un centro debe convertirse en algo positivo para él y no en un suplicio que lo haga ser peor persona, estar colmado de resentimiento y odio hacia todo lo que le rodea.

En este sentido, con esta investigación se pretende mostrar cómo valoran los programas de intervención socioeducativa las personas implicadas en su desarrollo. Por todo ello, esperamos que este estudio sea de utilidad para el planteamiento de futuros programas socioeducativos en centros de menores.

Referencias bibliográficas

Aparicio, P. (1999). *Política criminal y delincuencia juvenil.* Madrid: CGPJ.

Bernuz, M. J., Fernández, E. y Pérez, F. (2006). El tratamiento institucional de los menores que cometen delitos antes de los 14 años. *Revista Española de Investigación Criminológica,* 4.

Berwick, D. M. (1989). Continuous Improvement as an Ideal in Health Care. *New England Journal of Medicine,* 320, 53-56.

Bisgard, E. B., Fisher, S., Adubato, S. y Louis, M. (2010). Screening, Diagnosis, And Intervention With Juvenile Offenders. *Journal of Psychiatry and Law,* 38 (4), 475-506.

Brugman, D. y Bink, M. D. (2011). Effects Of The EQUIP Peer Intervention Program On Self-Serving Cognitive Distortions And Recidivism Among Delinquent Male Adolescents. *Psychology, Crime and Law,* 17 (4), 345-358.

Buendía, L. (1999). *Modelos de análisis de la investigación educativa.* Sevilla: Alfar.

Cabrera, E. (2006). *La respuesta a los menores infractores en medio abierto. Infancia y juventud marginadas: políticas sociales y criminales.* Bilbao: Manzanos.

Cámara, S. (2010). Internamiento de menores: criterios de ejecución penal y nuevos modelos de justicia en el ámbito internacional y europeo. *Revista General de Derecho Penal,* 14.

Clinkinbeard, S. y Murray, C. (2011). Perceived Support, Belonging, and Possible Selves Strategies among Incarcerated Juvenile Offenders. *Journal of Applied Social Psychology,* 42 (5), 1218-1240.

Contreras, L. M., Molina, V. y Cano, M. C. (2011). In Search of Psychosocial Variables Linked to the Recidivism in Young Offenders. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context,* 1, 77-88.

Fontalvo, E. (2004). Logros y lecciones aprendidas en el sistema actual de reeducación de menores. *Revista de Derecho: División de Ciencias Jurídicas de la Universidad del Norte,* 22, 310-316.

Gallego, S. (2007). Evolución de la intervención con menores infractores. *En La Calle: Revista sobre Situaciones de Riesgo Social,* 8, 4-6.

García, J. (2008). El punto: Menores infractores y menores víctimas. *Cuadernos de Terapia Familiar,* 68, 5-7.

García, M. D., Martín, E., Torbay, A. y Rodríguez, C. (2010). La valoración social de la Ley de Responsabilidad Penal de los Menores. *Psicothema,* 4, 865-871.

González, M. M. (2008). Aproximación a los diferentes modelos de intervención con los menores infractores desde una perspectiva de Derecho Comparado. *Cuadernos de Política Criminal,* 96, 151-205.

Guasch, M. y Ponce, C. (2002). ¿Qué significa intervenir educativamente en desadaptación social? *Cuadernos de Educación,* 37.

Herrero, C. (2005). *Delincuencia de menores: tratamiento criminológico y jurídico.* Madrid: Dykinson.

Ibáñez, J. (2001). Palabras y paredes: una reflexión sobre el trabajo institucional con menores infractores. *Educación social: Revista de Intervención Socioeducativa,* 18, 60-68.

Marhuenda, F. (2006). La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación,* 341, 15-34.

Martín, V. M. (2009). Los jóvenes internados en prisiones andaluzas. Sus actitudes ante los procesos de reeducación. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social,* 16, 149-157.

Melián, J. R. (2008). Delincuencia juvenil e intervención con menores infractores. *Cuadernos de Terapia Familiar,* 68, 55-72.

Mestre, E. (2007). ¿Qué hacemos con los menores infractores? La ley penal. *Revista de Derecho Penal, Procesal y Penitenciario,* 36, 3-4.

Morente, F., Barroso, I. y Morente, V. E. (2009). Los estilos educativos en la tarea resocializadora de menores infractores. *Revista de Servicios Sociales y Política Social,* 87, 109-130.

Morente, F. y Domínguez, M. (2009). Menores infractores en instituciones de reforma. Una mirada desde dentro. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas,* 126, 71-106.

Pérez, B. (2005). *Menores infractores: estudio empírico de la relación penal.* Valencia: Tirant lo Blanch.

Pérez, F. (2006). *Pequeños monstruos. El largo aprendizaje de la maldad.* Madrid: Ediciones B.

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

Reyes, L.A. (2006). La administración educativa de los menores infractores. *Inventio: La Génesis de la Cultura Universitaria en Morelos,* 3, 25-32.

— (2008). La administración educativa de los menores infractores en los Estados Unidos Mexicanos. *Espacios Públicos,* 11 (22), 266-280.

— (2009). Aplicación a menores infractores. *Inventio: La Génesis de La Cultura Universitaria en Morelos,* 9, 25-32.

Sander, J. B., Sharkey, J. D., Olivarri, R., Tanigawa, D. A. y Mauseth, T. (2010). A Qualitative Study Of Juvenile Offenders, Student Engagement, And Interpersonal Relationships: Implications For Research Directions And Preventionist Approaches. *Journal of Educational and Psychological Consultation,* 20 (4), 288-315.

Schubert, C. A., Mulvey, E. P., Loughran, T. A. y Losoya, S. H. (2012). Perceptions Of Institutional Experience And Community Outcomes For Serious Adolescent Offenders. *Criminal Justice and Behavior,* 39(1), 71-93.

Segovia, J. L. (2009). Niños criminales: ¿educar o castigar? *Razón y Fe: Revista Hispanoamericana de Cultura,* 1331, 151-160.

Soriano, E. (2000). *Métodos de investigación en educación.* Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.

Uceda, F. C. (2006). Menores infractores: construyendo un perfil e investigando la aplicación de la Ley de Responsabilidad del Menor en el municipio de Burjassot. *Acciones e Investigaciones Sociales,* 1, 465.

Vila, E. S. (2005). Educar en valores, educar por los derechos humanos: la reflexión y el diálogo como estrategias mediadoras para la prevención y resolución de conflictos. *Revista Iberoamericana de Educación,* 5.

Womack, J. P. y Jones, D. T. (1996). Beyond Toyota: How to Root out Waste and Pursue Perfection. *Harvard Business Review,* 74, 140-158.

Dirección de contacto: José Manuel Aguilar Parra. Universidad de Almería. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Cañada de San Urbano, s/n; 04120 Almería, España. E-mail: jmaguilar@ual.es

ANEXO

Cuestionario para evaluar el proceso de reinserción social y laboral de menores infractores que se lleva a cabo en el centro de menores Tierras de Oria.

El siguiente cuestionario constituye la base de una investigación que se está llevando a cabo en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, bajo la dirección y la supervisión de los Doctores Don Manuel Lorenzo Delgado y Don Tomás Sola Martínez, sobre las características más importantes de los programas de intervención socioeducativa y de formación profesional que se vienen desarrollando en el centro de menores Tierras de Oria, así como la valoración que de los mismos realizan los internos, los directivos y los diferentes profesionales que trabajan con los menores que se encuentran cumpliendo medidas privativas de libertad en la institución de reinserción de menores de Oria.

El cuestionario es completamente anónimo. Por ello, no es necesario que deje constancia de su identidad. La información que se recopile es muy importante para la investigación, motivo por el que le rogamos que responda a las preguntas del cuestionario con interés y total sinceridad.

En cada pregunta deberá marcar con una X la respuesta que considere más cercana a lo que usted verdaderamente piensa o, en su caso, indicar, con brevedad, lo que se le pregunte.

Para la mayoría de las preguntas del cuestionario, las respuestas oscilan en un rango valorativo del 1 al 4, siendo: 1. Totalmente en desacuerdo, 2. En desacuerdo, 3. De acuerdo y 4. Totalmente de acuerdo.

En el caso de las preguntas que requieren una valoración personal sobre un determinado aspecto, las respuestas oscilan en un rango valorativo del 1 al 4, siendo: 1. Mal, 2. Regular, 3. Bien y 4. Muy bien.

En la pregunta sobre la frecuencia con la que se desarrolla una determinada actividad (pregunta 14), las respuestas oscilan en un rango valorativo del 1 al 4, siendo: 1. Nunca, 2. Algunas veces, 3. Casi siempre y 4. Siempre.

Siempre que se le pregunte por la importancia que concede a un determinado aspecto, las respuestas oscilarán en un rango valorativo del 1 al 4, siendo: 1. Ninguna, 2. Poca, 3. Bastante y 4. Mucha.

En la última de las modalidades de pregunta que aparecen en este cuestionario (¿en qué medida tiene conocimiento de los siguientes aspectos?), las respuestas oscilan en un rango valorativo del 1 al 4, siendo: 1. Nada, 2. Poco, 3. Bastante y 4. Mucho.

Por favor, conteste a todo lo que se le pregunte. Las respuestas y datos estarán a su entera disposición.

No se enfrente al cuestionario con temor y desconfianza, pues la intención del mismo no es sancionar, ni tomar represalias contra nadie, en base a lo que responda (algo imposible, si tenemos en cuenta que el cuestionario es completamente anónimo), sino que pretendemos obtener información acerca de la realidad de la actividad de reinserción social y laboral de menores infractores que viene desarrollando el centro de menores Tierras de Oria, a fin de elaborar propuestas que permitan superar las limitaciones o problemas que encuentre el centro para el adecuado desarrollo de su actividad cotidiana, de manera que ésta se realice cada vez mejor y, por lo tanto, la reinserción social y laboral de los menores que se encuentran cumpliendo medidas privativas de libertad en el centro ofrezca buenas garantías, tanto a largo como a corto y medio plazo.

Muchas gracias, de antemano, por su desinteresada y altruista colaboración.

IDENTIFICACIÓN PERSONAL Y PROFESIONAL DEL ENCUESTADO

1. Edad:

☐ Entre 14 y 18 años ☐ Entre 18 y 22 años ☐ Entre 23 y 35 años

☐ Entre 36 y 43 años ☐ Más de 43 años

2. Género:

☐ Hombre ☐ Mujer

3. Nivel de estudios alcanzado:

☐ Sin estudios ☐ Educación Primaria

☐ Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ☐ Estudios de Bachillerato

☐ Estudios de Formación Profesional ☐ Algunos cursos universitarios

☐ Diplomado ☐ Licenciado

☐ Otros (indicar):

4. Ocupación dentro del centro de menores Tierras de Oria:

☐ Director/a ☐ Subdirector/a

☐ Psicólogo/a ☐ Trabajador/a Social

☐ Monitor/a ☐ Educador/a

☐ Tutor/a ☐ Coordinador/a

☐ Coordinador/a de Educadores ☐ Menor

I. Los Programas de Intervención Socioeducativa en el centro de menores Tierras de Oria.

1. ¿Considera necesaria la aplicación de los Programas de Intervención Socioeducativa en el centro de menores Tierras de Oria?

1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

2. ¿Considera que los Programas de Intervención Socioeducativa pueden contribuir a desarrollar actitudes y valores que van a permitir a los menores mejorar sus interacciones sociales?

1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

3. ¿Cómo valora los siguientes aspectos del Programa de Prevención de la Drogodependencia que se aplica en el centro de menores Tierras de Oria?:

El análisis de las circunstancias particulares de los menores con problemas de adicción	1	2	3	4
El diseño del programa de intervención	1	2	3	4
La manera en la que se aplica el programa de intervención para desintoxicar a los menores adictos	1	2	3	4
Las estrategias de sensibilización que se utilizan para fomentar actitudes de rechazo hacia el consumo de sustancias estupefacientes y alcohólicas	1	2	3	4

4. El Programa de Prevención de la Drogodependencia beneficiaría más a los menores si:

Se analizase, en profundidad, la situación particular de cada menor adicto	1	2	3	4
Se diseñasen programas de intervención y tratamientos de desintoxicación adaptados a las circunstancias personales de los menores que presenten problemas de adicción	1	2	3	4
Los tratamientos fuesen supervisados siempre por profesionales de la medicina, de la psicología y de la psicopedagogía	1	2	3	4
Se realizase un buen trabajo de sensibilización sobre las consecuencias sociales, médicas y psicológicas de un consumo abusivo de sustancias estupefacientes y alcohólicas	1	2	3	4

5. ¿Cómo valora los siguientes aspectos del Programa de Control de Impulsos y Habilidades Sociales que se aplica en el centro de menores Tierras de Oria?:

Las habilidades sociales que se trabajan en el programa	1	2	3	4
Las estrategias que se emplean en el programa para fomentar actitudes de respeto y de tolerancia hacia los demás	1	2	3	4
Las estrategias que se emplean para enseñar a los menores a reflexionar sobre las consecuencias de sus actos	1	2	3	4
Las estrategias que se enseñan a los menores para que sepan controlar su conducta en los momentos de tensión	1	2	3	4
Las estrategias que se enseñan a los menores para que sean capaces de controlar y anticipar las consecuencias de su conducta	1	2	3	4

6. El Programa de Control de Impulsos y Habilidades Sociales beneficiaría más a los menores si:

Enseñase a los menores a discernir entre lo que está bien y lo que está mal	1	2	3	4
Enseñase a los menores a valorar y a cumplir las normas que, de manera tácita, regulan la convivencia en sociedad	1	2	3	4
Enseñase a los menores a identificar las situaciones tensas en las que pueden perder el control, así como a salir airosos de esas situaciones	1	2	3	4
Enseñase a los menores a modular su conducta en función del contexto y de la situación en la que se encuentren (en casa con la familia, realizando sus actividades profesionales, disfrutando de su tiempo de ocio, etc.)	1	2	3	4

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

7. ¿Cómo valora los siguientes aspectos del Programa de Orientación Laboral para Jóvenes que se aplica en el centro de menores Tierras de Oria?:

El estudio que realiza del mercado laboral español	1	2	3	4
El análisis de los perfiles profesionales más demandados por las empresas	1	2	3	4
Las estrategias que se trabajan con los menores para que sean capaces de elaborar un buen currículum vital	1	2	3	4
Las ejemplificaciones de entrevistas similares a las que suelen realizar las empresas para cubrir un puesto de trabajo	1	2	3	4

8. El Programa de Orientación Laboral para Jóvenes beneficiaría más a los menores si:

Se le inculcasen a los menores actitudes que les permitiesen realizar sus actividades profesionales con responsabilidad	1	2	3	4
Se preparase a los menores para que sean capaces de afrontar las situaciones que, de manera imprevista, les puedan surgir en su puesto de trabajo	1	2	3	4
Se enseñase a los menores una serie de estrategias que les ayuden a tener unas buenas interacciones con sus compañeros de trabajo	1	2	3	4
Se dotase a los menores de buenas herramientas conceptuales y prácticas que les convierta en unos buenos analistas de la realidad cambiante de nuestro mercado de trabajo	1	2	3	4

9. ¿Cómo valora los siguientes aspectos del Programa de Intervención Específica Individual para menores autores de Delitos contra la Libertad Sexual que se aplica en el centro de menores Tierras de Oria?:

Las actitudes de respeto hacia la sexualidad de las personas que trata de fomentar	1	2	3	4
La manera en la que se abordan los derechos constitucionales que las personas tenemos en relación con nuestra sexualidad	1	2	3	4
Las actitudes de respeto hacia la sexualidad de las mujeres que trata de fomentar	1	2	3	4
Las estrategias que emplea para desarrollar en los menores actitudes de respeto hacia la condición sexual de las personas	1	2	3	4
Las estrategias que emplea el programa para que los menores aprendan a valorar la importancia que tienen las relaciones sexuales consentidas para disfrutar más de la práctica del sexo	1	2	3	4

10. El Programa de Intervención Específica Individual para menores autores de Delitos contra la Libertad Sexual beneficiaría más a los menores si:

Se fomentasen actitudes de responsabilidad hacia la práctica del sexo	1	2	3	4
Se fomentase el diálogo como un aspecto de gran importancia en las relaciones sexuales	1	2	3	4
Se ayudase a los menores a asumir las consecuencias de sus actos y de sus errores	1	2	3	4
Se inculcase a los menores la necesidad de que en sus relaciones sexuales todos los miembros de la pareja tengan la misma capacidad de decisión	1	2	3	4
En todo momento, se les hiciese ver a los menores la conveniencia de adoptar actitudes de respeto hacia sus parejas como la mejor estrategia para conseguir unas relaciones sexuales y de pareja más satisfactorias	1	2	3	4

11. ¿Cómo valora los siguientes aspectos del Programa de Tratamiento del Maltrato en el Ámbito Familiar que se aplica en el centro de menores Tierras de Oria?:

Las estrategias que utiliza el programa para fomentar actitudes contrarias a la violencia contra las personas	1	2	3	4
El énfasis en el diálogo como la mejor estrategia para resolver los problemas	1	2	3	4
La forma en la que se trata de desarrollar en los menores actitudes de respeto hacia las personas	1	2	3	4
El fomento de un clima que permita a los menores reconocer el valor de las personas y de sus actos	1	2	3	4

12. El Programa de Tratamiento del Maltrato en el Ámbito Familiar beneficiaría más a los menores si:

Se le proporcionase a los menores un amplio abanico de habilidades sociales que les permita relacionarse de manera respetuosa con los derechos constitucionales de las personas	1	2	3	4
Se preparase a los menores para que sean capaces de salir airosos de cualquier situación, por complicada y tensa que ésta sea, sin necesidad de recurrir a la violencia	1	2	3	4
Se enseñase a los menores a controlar sus impulsos violentos	1	2	3	4
Se enseñase a los menores a abordar las situaciones de gran tensión desde la reflexión y el análisis y no desde la precipitación	1	2	3	4

13. A un nivel más general, ¿cómo valora los siguientes aspectos de los Programas de Intervención Socioeducativa que se aplican en el centro de menores Tierras de Oria?:

Las actividades de prevención de la drogodependencia	1	2	3	4
La normalización de conductas antisociales	1	2	3	4
La orientación laboral para jóvenes	1	2	3	4
La prevención de delitos de gran alarma social (homicidios, tráfico de drogas, delitos contra la libertad sexual, etc.)	1	2	3	4

14. Entre otros, los Programas de Intervención Socioeducativa intentan desarrollar actitudes y valores como:

La tolerancia	1	2	3	4
La aceptación y el respeto de las ideas de los demás	1	2	3	4
El diálogo como estrategia para afrontar los conflictos que puedan surgir en la vida cotidiana	1	2	3	4
El rechazo de las actividades delictivas como algo necesario para sobrevivir en nuestra sociedad	1	2	3	4
La intervención (a nivel psicológico, social y conductual) para dotar al menor de recursos personales y psicológico-sociales, como pilar básico para la posterior vida en sociedad, cuando concluyan su periodo de privación de libertad	1	2	3	4

15. Para poder convivir adecuadamente en una sociedad democrática es necesario:

Respetar la legislación vigente	1	2	3	4
Aceptar las ideologías y las convicciones religiosas de los demás	1	2	3	4

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

Poseer un repertorio de habilidades sociales que permitan relacionarse y convivir, de manera adecuada, con los demás	1	2	3	4
Evitar el consumo de sustancias estupefacientes y el contacto con grupos de alto riesgo social	1	2	3	4

16. Si tuviese capacidad de decisión, intentaría que los Programas de Intervención Socioeducativa abordasen cuestiones como:

Una formación académica que les abra a los menores las puertas de la formación universitaria	1	2	3	4
El conocimiento de todos los aspectos que regulan la convivencia en sociedad	1	2	3	4
Unos adecuados programas de intervención (a nivel conductual, psicológico y médico) que les permita a los menores abandonar sus adicciones a sustancias estupefacientes, superar los traumas de la infancia y corregir sus conductas desviadas	1	2	3	4
Una adecuada orientación que les permita afrontar su futura vida en libertad	1	2	3	4
La adquisición de una serie de repertorios conductuales que permitan a los menores convivir en sociedad como ciudadanos 'normales'	1	2	3	4

17. ¿Cómo valora la formación académica que los Programas de Intervención Socioeducativa proporcionan a los menores del centro de menores Tierras de Oria?

1. Mal 2. Regular 3. Bien 4. Muy bien

18. ¿Cree que los Programas de Intervención Socioeducativa pueden contribuir a que los menores puedan reinsertarse en la sociedad como ciudadanos de pleno derecho, una vez que concluya su periodo de internamiento en el centro de menores Tierras de Oria?

1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

19. A tenor de la formación académica y en valores que están recibiendo los menores en el centro de menores Tierras de Oria, ¿cómo cree que será la reinserción social de estos menores, una vez que finalicen su periodo de internamiento en el centro de menores Tierras de Oria?

1. Mal 2. Regular 3. Bien 4. Muy bien

20. ¿Cree que es necesario que los Programas de Intervención Socioeducativa aborden, como una de sus áreas de trabajo, la problemática particular de cada menor que entra en el centro de menores Tierras de Oria?

1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

21. En general, ¿cómo valora la manera en la que los Programas de Intervención Socioeducativa abordan el tratamiento de la problemática particular de los menores infractores que ingresan en el centro de menores Tierras de Oria?

1. Mal 2. Regular 3. Bien 4. Muy bien

22. ¿Cree que los menores a los que se les han aplicado los Programas de Intervención Socioeducativa han conseguido?:

Incrementar su formación académica	1	2	3	4
Superar sus adicciones	1	2	3	4
Abandonar sus actividades delictivas	1	2	3	4
Mejorar sus interacciones sociales	1	2	3	4
Reinsertarse en la sociedad como ciudadanos de pleno derecho	1	2	3	4

23. De un modo más general, ¿cómo valora cada uno de los Programas de Intervención Socioeducativa, en función de su contribución a la formación académica y en valores de los menores que se encuentran cumpliendo medidas privativas de libertad en el centro de menores Tierras de Oria?

Programa de Prevención de la Drogodependencia	1	2	3	4
Programa de Control de Impulsos y Habilidades Sociales	1	2	3	4
Programa de Orientación Laboral para Jóvenes	1	2	3	4
Programa de Intervención Específica Individual para menores autores de Delitos contra la Libertad Sexual	1	2	3	4
Programa de Tratamiento del Maltrato en el Ámbito Familiar	1	2	3	4

24. En general, ¿cómo valora los Programas de Intervención Socioeducativa que se desarrollan en el centro de menores Tierras de Oria?

1. Mal 2. Regular 3. Bien 4. Muy bien

II. Los Talleres Formativos en el centro de menores Tierras de Oria.

25. ¿Considera necesaria la puesta en funcionamiento, en el centro de menores Tierras de Oria, de los Talleres Formativos?

1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

26. ¿Cómo valora los siguientes aspectos del Taller Formativo de Lectura que se aplica en el centro de menores Tierras de Oria?:

Las estrategias que emplea el taller para tratar de despertar en los menores el gusto por la lectura	1	2	3	4
Los hábitos de estudio que intenta fomentar	1	2	3	4
Los contenidos que se trabajan en el taller	1	2	3	4
Los recursos didácticos que se emplean para impartir los contenidos del taller	1	2	3	4
Las actividades de enseñanza-aprendizaje que se realizan en el taller	1	2	3	4
La metodología que se utiliza para abordar los contenidos del taller	1	2	3	4
Las estrategias que se emplean en el taller para motivar a los menores y fomentar su participación activa en el desarrollo de las clases	1	2	3	4
Las actividades que se realizan para evaluar los conocimientos adquiridos por los menores, una vez concluido el taller	1	2	3	4

27. El Taller Formativo de Lectura beneficiaría más a los menores si:

Mejorase el léxico de los menores	1	2	3	4
Contribuyese a despertar el interés de los menores por el conocimiento	1	2	3	4
Ampliase el nivel cultural de los menores	1	2	3	4
Incrementase y mejorase las habilidades comunicativas que poseen los menores	1	2	3	4
Dotase a los menores de herramientas conceptuales que les permita interpretar mejor la realidad que les rodea	1	2	3	4

28. ¿Cómo valora los siguientes aspectos del Taller Formativo de Pintura Artística que se aplica en el centro de menores Tierras de Oria?:

Los contenidos que se trabajan en el taller	1	2	3	4
Los materiales que se utilizan para trabajar los contenidos del taller	1	2	3	4
Las actividades de enseñanza-aprendizaje que se realizan en el taller	1	2	3	4
La metodología que se utiliza para abordar los contenidos del taller	1	2	3	4
Los recursos didácticos y materiales que se utilizan en el taller para el desarrollo de las clases	1	2	3	4
Las estrategias que se utilizan en el taller para motivar a los menores y favorecer su participación activa en el desarrollo de las clases	1	2	3	4
Los niveles mínimos que deben alcanzar los menores para conseguir superar el taller	1	2	3	4
Las actividades que se realizan para evaluar los conocimientos que los menores han adquirido a la conclusión del taller	1	2	3	4

29. El Taller Formativo de Pintura Artística beneficiaría más a los menores si:

Despertase el interés de los menores por las manifestaciones artísticas	1	2	3	4
A partir de la pintura, los menores se sintiesen atraídos por otras manifestaciones artísticas (poesía, escultura, etc.)	1	2	3	4
Despertase y potenciase las inquietudes artísticas de los menores	1	2	3	4
Contribuyese a que los menores desarrollasen una vía de comunicación alternativa al lenguaje verbal	1	2	3	4
Potenciase en los menores capacidades como las de análisis, observación y atención	1	2	3	4

30. ¿Cómo valora los siguientes aspectos del Taller Formativo de Informática que se aplica en el centro de menores Tierras de Oria?:

Los contenidos que se trabajan en el taller	1	2	3	4
Las actividades de enseñanza-aprendizaje que se realizan en el taller	1	2	3	4
Los recursos materiales y didácticos que se utilizan en el taller para el desarrollo de las clases	1	2	3	4
La metodología que se utiliza para abordar los contenidos del taller	1	2	3	4
Las estrategias que se utilizan para motivar a los menores y estimular su participación activa en el desarrollo de las clases	1	2	3	4
Los niveles mínimos que deben alcanzar los menores para conseguir superar el taller	1	2	3	4
Las actividades que se realizan para evaluar los conocimientos adquiridos por los menores, una vez finalizado el taller	1	2	3	4

31. El Taller Formativo de Informática beneficiaría más a los menores si:

Enseñase a los menores las aplicaciones que la informática puede tener en diferentes aspectos de su vida cotidiana	1	2	3	4
Enseñase a los menores las diferentes aplicaciones que la informática puede tener para que desempeñen adecuadamente su puesto de trabajo	1	2	3	4
Fomentase un uso responsable y crítico de las nuevas tecnologías	1	2	3	4
Potenciase las capacidades de estudio, de concentración y de reflexión de los menores	1	2	3	4
Fomentase la imagen del ordenador como una herramienta de gran utilidad para mejorar nuestro nivel cultural, siempre y cuando se utilice de una manera responsable	1	2	3	4

32. ¿Cómo valora los siguientes aspectos del Taller Formativo de Modelismo que se aplica en el centro de menores Tierras de Oria?:

Los contenidos que se trabajan en el taller	1	2	3	4
Las actividades de enseñanza-aprendizaje que se realizan en el taller	1	2	3	4
Los materiales que se utilizan para el adecuado desarrollo del taller	1	2	3	4
La metodología que se utiliza para abordar los contenidos del taller	1	2	3	4
Los niveles mínimos que deben alcanzar los menores para conseguir superar el taller	1	2	3	4
Las actividades que se realizan para evaluar los conocimientos que los menores han adquirido a la conclusión del taller	1	2	3	4

33. El Taller Formativo de Modelismo beneficiaría más a los menores si:

Mejorase las habilidades instrumentales de los menores	1	2	3	4
Potenciase el espíritu creativo de los menores	1	2	3	4
Mejorase el manejo que actualmente tienen los menores de las herramientas que se emplean para la construcción de objetos artesanales	1	2	3	4
Inculcase a los menores la idea de la importancia que tiene el esfuerzo para conseguir las cosas que se propongan en la vida	1	2	3	4
Despertase el interés de los menores por los trabajos de tipo artesanal	1	2	3	4

34. ¿Cómo valora los siguientes aspectos del Taller Formativo de Fotografía Digital y Diseño Gráfico que se aplica en el centro de menores Tierras de Oria?:

Los contenidos que se trabajan en el taller	1	2	3	4
Las actividades de enseñanza-aprendizaje que se realizan en el taller	1	2	3	4
Los recursos materiales y didácticos que se utilizan en el taller para el desarrollo de las clases	1	2	3	4
La metodología que se utiliza para abordar los contenidos del taller	1	2	3	4
Las estrategias que se utilizan para motivar a los menores y estimular su participación activa en el desarrollo de las clases	1	2	3	4
Los niveles mínimos que deben alcanzar los menores para conseguir superar el taller	1	2	3	4
Las actividades que se realizan para evaluar los conocimientos que los menores han adquirido a la conclusión del taller	1	2	3	4

Fecha de entrada: 30-06-2012 Fecha de aceptación: 14-09-2012

35. El Taller Formativo de Fotografía Digital y Diseño Gráfico beneficiaría más a los menores si:

En el taller, dada la temática del mismo, las actividades prácticas tuviesen un mayor peso del que tienen	1	2	3	4
Los contenidos que se abordan en el taller estuviesen más conectados con la realidad a la que se tienen que enfrentar las personas que trabajan en este campo profesional	1	2	3	4
Se aprovechase el gran interés que despiertan las nuevas tecnologías en los menores para motivarles hacia el aprendizaje	1	2	3	4
Los materiales que los menores manejan en el taller fuesen más actuales y numerosos	1	2	3	4

36. ¿Cómo valora los siguientes aspectos del Taller Formativo de Ajedrez que se aplica en el centro de menores Tierras de Oria?:

Los recursos materiales y didácticos que se utilizan en el taller para el desarrollo de las clases	1	2	3	4
La metodología que se utiliza para abordar los contenidos del taller	1	2	3	4
Las actividades que se realizan para evaluar los conocimientos que los menores han adquirido a la conclusión del taller	1	2	3	4

37. El Taller Formativo de Ajedrez beneficiaría más a los menores si:

Contribuyese a mejorar las habilidades sociales de los menores	1	2	3	4
Fomentase actitudes competitivas basadas en el respeto al adversario y a las reglas que regulan cualquier competición	1	2	3	4
Dotase a los menores de un amplio abanico de estrategias de análisis, de reflexión y de concentración	1	2	3	4

38. ¿Cómo valora los siguientes aspectos del Taller Formativo de Cerámica Artística que se aplica en el centro de menores Tierras de Oria?:

Los contenidos que se trabajan en el taller	1	2	3	4
Los recursos materiales y didácticos que se utilizan en el taller para el desarrollo de las clases	1	2	3	4
El grado de adecuación de la temporalización a las posibilidades de cada alumno	1	2	3	4
La metodología que se utiliza para abordar los contenidos del taller	1	2	3	4
Las actividades que se realizan para evaluar los conocimientos que los menores han adquirido a la conclusión del taller	1	2	3	4

39. El Taller Formativo de Cerámica Artística beneficiaría más a los menores si:

Potenciase más la expresividad de los menores como artistas	1	2	3	4
Los menores pudiesen participar a la hora de proponer casos prácticos y situaciones	1	2	3	4
El proceso de enseñanza-aprendizaje tuviese más en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje de los menores	1	2	3	4
Se dedicase más tiempo a trabajar los contenidos del taller	1	2	3	4

40. ¿Cómo valora los siguientes aspectos del Taller de Mantenimiento Interior y Exterior de Edificios que se aplica en el centro de menores Tierras de Oria?:

Los recursos materiales y didácticos que se utilizan en el taller para el desarrollo de las clases	1	2	3	4
Los contenidos que se trabajan en el taller	1	2	3	4
La metodología que se utiliza para abordar los contenidos del taller	1	2	3	4
Las actividades que se realizan para evaluar los conocimientos que los menores han adquirido a la conclusión del taller	1	2	3	4

41. El Taller de Mantenimiento Interior y Exterior de Edificios beneficiaría más a los menores si:

Dotase a los menores de habilidades que les capaciten para trabajar en equipo	1	2	3	4
Inculcase a los menores una serie de habilidades sociales que les permitan crear un buen clima de convivencia con sus compañeros de trabajo	1	2	3	4
Enseñase a los menores a valorar y a acatar las directrices de sus superiores en el puesto de trabajo	1	2	3	4
Las clases imitasen las situaciones a las que van a tener que hacer frente los menores cuando tengan que integrarse en el mercado laboral	1	2	3	4

42. ¿Cómo valora los siguientes aspectos del Taller de Pulido y Abrillantado de Suelos que se aplica en el centro de menores Tierras de Oria?:

Los recursos materiales y didácticos que se utilizan en el taller para el desarrollo de las clases	1	2	3	4
La metodología que se utiliza para abordar los contenidos del taller	1	2	3	4
Las actividades que se realizan para evaluar los conocimientos que los menores han adquirido a la conclusión del taller	1	2	3	4

43. El Taller de Pulido y Abrillantado de Suelos beneficiaría más a los menores si:

Intentase que los menores fuesen más responsables en el ejercicio de sus funciones	1	2	3	4
Hiciese hincapié en el sacrificio, el esfuerzo y la constancia en el trabajo como la mejor manera para crecer como profesional	1	2	3	4
En las clases se trabajase de la misma manera que en una empresa que se encuentra a pleno rendimiento	1	2	3	4

44. A un nivel más general, ¿cómo valora los siguientes aspectos de los Talleres Formativos que se desarrollan en el centro de menores Tierras de Oria?:

La conexión de los conocimientos adquiridos con la realidad que se van a encontrar los menores en el mercado laboral	1	2	3	4
Los recursos humanos y materiales que se emplean para impartir los Talleres Formativos	1	2	3	4
La manera en la que se trabajan los hábitos básicos y las responsabilidades que son características del mundo laboral que se van a encontrar los menores a su salida del centro de menores	1	2	3	4
Las organización de las prácticas en empresas	1	2	3	4
Los contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal que se trabajan en los Talleres Formativos	1	2	3	4

45. Si tuviese capacidad de decisión, intentaría que los Talleres Formativos abordasen cuestiones como:

La disciplina y la constancia en el trabajo	1	2	3	4
La responsabilidad en la realización de las tareas que se les encomienden a los menores	1	2	3	4
Ejemplificaciones de situaciones similares a las que se van a enfrentar en su puesto de trabajo	1	2	3	4
Técnicas para elaborar un currículum vitae y hacer frente a una entrevista de trabajo	1	2	3	4
Un buen dominio de las técnicas y recursos materiales que precisa el puesto de trabajo para el que se están preparando	1	2	3	4

46. ¿Considera que los Talleres Formativos que se desarrollan en el centro de menores Tierras de Oria les pueden aportar a los menores conocimientos que podrán poner en práctica en su futura vida profesional?

1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

47. Con los conocimientos que le proporcionan los Talleres Formativos a los menores, ¿considera que estos menores podrán llegar a tener un trabajo bien remunerado que les permita vivir dignamente en una sociedad tan competitiva como la nuestra?

1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

48. ¿Cree que los menores del centro de menores Tierras de Oria, en base a la formación profesional que están recibiendo, podrán defender su puesto de trabajo con una gran profesionalidad, responsabilidad y productividad?

1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

49. A tenor de la formación profesional que están recibiendo los menores en el centro de menores Tierras de Oria, ¿cómo cree que será la inserción laboral de estos menores, una vez que cumplan su periodo de internamiento en el centro de menores Tierras de Oria?

1. Mala 2. Regular 3. Buena 4. Muy buena

50. ¿Es necesario realizar prácticas en empresas para ampliar y conectar la formación que los menores adquieren en los Talleres Formativos con la realidad del mercado laboral?

1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

51. ¿Cómo valora las prácticas que realizan los menores del centro de menores Tierras de Oria en empresas?

1. Mal 2. Regular 3. Bien 4. Muy bien

52. ¿Cree que los menores que han pasado por los Talleres Formativos del centro de menores Tierras de Oria han conseguido?:

Aprender una profesión	1	2	3	4
Adquirir hábitos de trabajo	1	2	3	4

Ser más responsables en el desarrollo de sus funciones profesionales	1	2	3	4
Conseguir un puesto de trabajo bien remunerado	1	2	3	4

53. De un modo más general, ¿cómo valora cada uno de los Talleres Formativos, en función de su contribución al desarrollo de aptitudes y habilidades profesionales en los menores que se encuentran cumpliendo medidas privativas de libertad en el centro de menores Tierras de Oria?

Taller Formativo de Lectura	1	2	3	4
Taller Formativo de Pintura Artística	1	2	3	4
Taller Formativo de Informática	1	2	3	4
Taller Formativo de Modelismo	1	2	3	4
Taller Formativo de Fotografía Digital y Diseño Gráfico	1	2	3	4
Taller Formativo de Ajedrez	1	2	3	4
Taller Formativo de Cerámica Artística	1	2	3	4
Taller de Mantenimiento Interior y Exterior de Edificios	1	2	3	4
Taller de Pulido y Abrillantado de Suelos	1	2	3	4

54. En general, ¿cómo valora los Talleres Formativos que se aplican en el centro de menores Tierras de Oria?

1. Mal 2. Regular 3. Bien 4. Muy bien

55. En general, ¿cómo valora la formación académica y profesional que reciben los menores que se encuentran cumpliendo medidas privativas de libertad en el centro de menores Tierras de Oria?

1. Mal 2. Regular 3. Bien 4. Muy bien

56. En general, y, a tenor de la formación académica y profesional que están recibiendo los menores que se encuentran cumpliendo medidas privativas de libertad en el centro de menores Tierras de Oria, ¿cree que es posible una reinserción social y laboral que permita a los menores vivir como ciudadanos 'normales', dejando atrás su anterior vida como delincuentes al margen de la ley?

1. Totalmente en desacuerdo 2. En desacuerdo 3. De acuerdo 4. Totalmente de acuerdo

Investigaciones y estudios

Desajustes entre formación y empleo en el ámbito de las enseñanzas técnicas universitarias: la visión de los empleadores de la Comunidad de Madrid

Mismatches between Higher Education and the Labour Market in Engineering Sciences: The Employers' Point of View in the Region of Madrid

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-110

Mónica Martín del Peso
Ana Belén Rabadán Gómez
Julio Hernández March
Universidad Rey Juan Carlos. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Madrid. España.

Resumen

Además de la convergencia que se establece dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la reforma de las actuales titulaciones universitarias debe procurar una formación y una cualificación suficientes que garanticen la empleabilidad y la competitividad de los egresados y, por tanto, que permita su inserción laboral plena. Para conseguir ese objetivo resulta fundamental conocer qué es lo que las empresas requieren de estos titulados, el grado de preparación con el que estos se incorporan a la actividad empresarial y los aspectos formativos que aquellas consideran mejorables. Esto ha originado numerosos estudios que tratan de analizar las competencias más demandadas. La mayoría de las investigaciones publicadas son estudios que se basan en encuestas realizadas a titulados y, en general, sin distinción por titulaciones o áreas de conocimiento. Con el presente trabajo se pretende paliar esta carencia en la literatura en relación con las enseñanzas técnicas y destacar la importancia de la opinión de los empleadores en el debate suscitado a raíz del EEES. El artículo presenta las principales conclusiones extraídas a partir de una encuesta telefónica que se realizó a 564 empleadores y de un

Fecha de entrada: 29-06-2009 Fecha de aceptación: 27-10-2010

estudio cualitativo complementario, que se apoya en una serie de entrevistas en profundidad. Se han observado desajustes entre el nivel adquirido por el recién titulado y el demandado por las empresas en todas las competencias genéricas y específicas analizadas. Las diferencias han sido más significativas por especialidad que por ciclo de estudios (técnico o superior) o por tamaño de la empresa. No obstante, la valoración global de la preparación con la que los egresados acceden al puesto de trabajo es bastante buena, sin que se perciban discrepancias reseñables entre universidades públicas y privadas. Finalmente, se recogen las condiciones que ha de poseer el titulado ideal.

Palabras clave: competencias genéricas, competencias específicas, titulados universitarios, empleabilidad, empleadores, desajustes, enseñanzas técnicas.

Abstract

Apart from the convergence in higher education programmes which is established in the European Higher Education Area (EHEA), reforms in current university degrees should aim to achieve sufficient qualification and training to be able to guarantee graduates' employability and competitiveness and, therefore, to enable them to make an adequate transition to the labour market. To reach this goal it is necessary to discover what employers demand from graduates, what education and training graduates have when they start a new job and what aspects could be improved from the employers' point of view. As a consequence, research studies have been published recently on the competences in highest demand by employers. Most such studies, however, are based on surveys administered to graduates, usually with no distinctions based on degree type or area of knowledge. The aim of this paper is to fill the gap in the literature in relation with engineering sciences and to highlight the importance of employers' opinions in the discussion that has emerged due to the EHEA. This paper presents the main results of a questionnaire targeting 564 companies, with in-depth interviews with managers as a complementary qualitative study. Mismatches between recent graduates' acquired and required level of preparation are observed in each and every one of the competences analyzed, whether generic or specific. Statistical differences are more significant with respect to graduates' specialization than programme length (either three or five years) or company size. Nevertheless, employers feel that graduates' qualifications upon entering the job market are quite good overall. There do not seem to be noticeable differences between public and private universities. Lastly, the characteristics of an ideal graduate are presented.

Key words: generic competences, specific skills, higher education graduates, employability, employers, mismatches, engineering, architecture

Introducción

Uno de los principales objetivos de la universidad es la formación satisfactoria de sus estudiantes y, en última instancia, su adecuada inserción laboral. Con la inmersión en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) estos propósitos cobran, si cabe, mayor relevancia, pues dos de las necesidades que surgen de dicho espacio son la evaluación de la calidad educativa y el mayor ajuste de las titulaciones a las demandas del mercado laboral.

Tanto la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) como la Unión Europea (UE) han puesto la formación de los ciudadanos en el centro de interés para mantener y mejorar el bienestar social y la prosperidad económica de los países. Según el informe *Education at a Glance 2008* (OCDE, 2008), las economías de los países integrados en la OCDE dependen cada vez más de que exista una oferta estable de trabajadores bien preparados. Además, la existencia de un mercado laboral europeo único ha llevado a la UE a potenciar la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior, cuyo fin principal es alcanzar la convergencia de los sistemas universitarios.

El concepto de EEES apareció en 1998 con la Declaración de La Sorbona, en la que, por primera vez, los ministros de Educación de los países de la UE decidieron potenciar una Europa del conocimiento, conscientes de que la extensión y eficacia de la Educación Superior eran factores decisivos para incrementar la calidad de vida de los ciudadanos europeos. Que una sociedad del conocimiento crezca y se desarrolle es algo que depende de la producción de nuevos conocimientos, de su transmisión mediante la educación y la formación, de su divulgación y de su empleo mediante el desarrollo de procedimientos innovadores. En este sentido, el papel de las universidades es indiscutible.

Por tanto, una de las misiones fundamentales que tiene encomendada la universidad es la de proporcionar una formación y una cualificación suficientes que garanticen la 'empleabilidad' *(employability)* y la competitividad de sus titulados y, por tanto, que permitan que estos alcancen una inserción laboral plena. Para conseguir ese objetivo resulta fundamental conocer qué es lo que las empresas requieren de los titulados universitarios, el grado de preparación con el que estos se incorporan a la actividad empresarial y los aspectos formativos que aquellas consideran mejorables. Además, esta necesidad se ha visto reforzada debido a los cambios que se han venido produciendo en el tipo de perfil profesional que demandan las empresas. Según apun-

Fecha de entrada: 29-06-2009 Fecha de aceptación: 27-10-2010

taba la Fundación Universidad-Empresa (2005*a*), si bien hasta hace no muchos años la oferta del mercado laboral se estructuraba por ocupaciones y profesiones (abogados, médicos, ingenieros, maestros, economistas, farmacéuticos, etc.), actualmente los empleadores han roto los tradicionales esquemas de 'salidas profesionales' y la oferta del mercado de trabajo se estructura cada vez más en función de perfiles y funciones: técnico, comercial, gestión, calidad, recursos humanos, producción, administración, prevención de riesgos, etc. Por consiguiente, se espera que la Educación Superior proporcione a los estudiantes no solo los conocimientos teórico-prácticos adecuados a su campo, sino también las habilidades o competencias importantes para el desarrollo de la actividad laboral en los perfiles y funciones que se demandan. En este sentido, se ha demostrado que la velocidad con la que los graduados aprenden a desarrollar su trabajo depende del nivel y del tipo de competencias adquiridas en la Educación formal (Heijke, Meng y Ris, 2003).

En el diseño de los nuevos planes de estudios y, en consecuencia, de los nuevos perfiles académicos y profesionales que deben satisfacer las titulaciones universitarias, uno de los aspectos más importantes consiste en identificar las competencias que un titulado ha de adquirir a lo largo de su período formativo. La organización de las enseñanzas en función de los resultados del aprendizaje de los alumnos ha hecho que las habilidades que un titulado superior ha de desarrollar constituyan el eje central de la adaptación de los estudios al mercado laboral. De hecho, tal y como se expresa en el Documento Marco para la Integración del Sistema Universitario Español en el EEES elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia (2003): «Estas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades, y habilidades) que pretenden alcanzarse».

Por tanto, la necesidad de formar a los estudiantes en una serie de competencias y habilidades, teniendo en cuenta su futuro papel en la sociedad como profesionales y ciudadanos, es ya un hecho generalmente aceptado. A la hora de definir el perfil profesional de una titulación y determinar cuáles son las competencias que debe reunir quien obtenga dicha titulación, es preciso contar no solo con los grupos de interés internos (la sociedad académica), sino también con los grupos de interés externos al proceso de educación (los empleadores). Por ello, en los últimos años, han aparecido numerosas investigaciones que analizan la inserción laboral de los recién egresados y las actuales demandas del mercado de trabajo en relación con los conocimientos y las habilidades que ha de poseer un titulado superior.

A este respecto, la mayor parte de los estudios se han llevado a cabo principalmente mediante encuestas dirigidas a los propios graduados años después de acabar la carrera. Así, en el ámbito europeo cabe destacar el proyecto «Careers After Higher Education Graduation, a European Research Study», más comúnmente conocido como CHEERS (Allen, Inenaga, Van der Velden y Yoshimoto, 2007; García-Montalvo y Mora, 2000; Mora, García-Aracil y Vila, 2007). Este trabajo ha tenido su continuidad en el proyecto «The Flexible Professional in the Knowledge Society (REFLEX)»[1]. En el Reino Unido también se han venido explotando los resultados de dos encuestas nacionales cuyos datos proceden de diversas universidades (Purcell, Elias y Wilton, 2004; Purcell, Elias, Davies y Wilton, 2005).

En España, al igual que en el Reino Unido y en otros países europeos, desde finales de la década pasada tanto las propias universidades (Vidal, López y Pérez, 2004, de la Universidad de León; Albert, García y Toharia, 2008, de la Universidad de Alcalá de Henares) como las distintas agencias regionales de evaluación de la calidad de la Educación Superior (Rodríguez et ál., 2003, en Cataluña; Crujeiras et ál., 2006, en Galicia) y los gobiernos autónomos (Lorences, Felgueroso y García, 2005, en el Principado de Asturias) vienen realizando un esfuerzo importante por investigar estos temas.

Sin embargo, no resulta sencillo encontrar investigaciones sobre competencias de graduados o transición de recién titulados al mercado laboral que se basen en encuestas dirigidas a empleadores (al margen de las enmarcadas dentro del Proyecto Tuning (http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_Spanish_version.pdf) o de la elaboración de los libros blancos de las distintas titulaciones auspiciada por la ANECA (http://www.aneca.es/activin/activin_conver_LLBB.asp), para la cual se consultó a los empleadores, aunque en un porcentaje muy inferior al de graduados, e incluso docentes).

Lo más frecuente suelen ser los estudios que realizan los observatorios de inserción laboral de las universidades sobre el seguimiento de sus propios egresados, como, por ejemplo, el de Allen y Ramaekers (2006), en el que se han analizado las valoraciones de 48 empleadores sobre los titulados de la Facultad de Economía y Administración de Empresas de la Universidad de Maastricht que trabajan en sus compañías. No obstante, también hay investigadores que empiezan a interesarse por estos aspectos, como Biesma, Pavlova, Van Merode y Groot (2007), que utilizan una muestra de 185 empresas para estudiar las competencias clave de titulados holandeses con estudios de máster que

(1) Los primeros resultados se dieron a conocer en ANECA (2007).

Fecha de entrada: 29-06-2009 Fecha de aceptación: 27-10-2010

acceden a la sanidad pública. No conviene olvidar, además, que dentro del proyecto CHEERS se incluyó una serie de entrevistas estructuradas a 154 empleadores de distintos sectores (68 de enseñanzas técnicas) en nueve de los países participantes (Teichler, 2007).

En España, cabe mencionar los trabajos de Hernández-March, Martín del Peso, Rabadán y Leguey (2007) y Hernández-March, Martín del Peso y Leguey (2009), que recogen los principales resultados de dos encuestas dirigidas a empleadores (mediante 872 cuestionarios y 40 entrevistas semidirigidas). Las conclusiones de estos estudios, que recogían la necesidad de estudiar pormenorizadamente las distintas áreas de conocimiento, fueron presentadas en la 1.ª conferencia internacional, impulsada por varios de los responsables del proyecto REFLEX, sobre «European Labour Market for Academic Graduates», celebrada en la Universidad de Maastricht bajo el título *Will Higher Education be ready for the European Labour Market? Competencies, Mobility & Employability after the Sorbonne-Bologna Process* (Martín del Peso, Hernández-March y Leguey, 2006). También cabe señalar la encuesta realizada por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA (2004) a 106 responsables de recursos humanos de empresas que desarrollan su labor en el territorio nacional, así como el estudio realizado por la Fundación Conocimiento y Desarrollo (FCYD) sobre 404 empleadores –un tercio de los cuales estaba vinculado a los consejos sociales de las universidades españolas o a la propia fundación (FCYD, 2005)–, el de la Fundación Universidad-Empresa a partir de los datos recogidos de 154 empresas (Fundación Universidad-Empresa, 2005*b*) y el del Centro de Alto Rendimiento de Accenture (CAR) y Universia (2007) sobre 100 empresas medianas y grandes.

Otros estudios destacables, en el ámbito regional, son el realizado por Cajide et ál. (2002) en Galicia, con un enfoque comparativo entre graduados universitarios y directivos de empresas (164 empresas del noroeste de España) o el de la Fundación Canaria Empresa y la Universidad de la Laguna (García García, 2007) a partir de una muestra de 223 empleadores con sede en Tenerife.

Respecto a estudios de empleadores fuera de Europa, cabe destacar el trabajo de Reio y Sutton (2006), que emplean una muestra de 80 empleadores norteamericanos para identificar, mediante un índice, las competencias que facilitan la adaptación del recién graduado a la actividad laboral, o el de Hodges y Burchell (2003) que miden las diferencias entre la importancia y la valoración de distintas competencias de acuerdo con la visión de 154 empleadores en una región de Nueva Zelanda.

Respecto a los estudios centrados en las titulaciones del área de enseñanzas técnicas, en España cabe mencionar el realizado por la Universidad Politécnica de Valencia con 283 empresas de la provincia que emplean a egresados de dicha universidad (Ayats, Zamora y Desantes, 2004) o el que lleva a cabo la Asociación de Amigos de la Universidad

Politécnica de Cataluña de forma bianual a través del Observatorio de Empresas (Mir, Rosell y Serrat, 2003). También se enmarcan en el ámbito de las ingenierías el trabajo de Garrudo y Sifres (2002), que se centra en las competencias de los estudiantes en prácticas; el de Martín García (2003), que analiza el perfil de los ingenieros en las especialidades de Mecánica, Electricidad y Química a partir de la información recabada de profesores, graduados y empresas radicadas en la bahía de Algeciras; los de Marzo, Pedraja y Rivera (2006*a* y 2006*b*), que analizan, en el primero, un estado de la cuestión y, en el segundo, un estudio sobre 67 empleadores de Aragón; y el de Martín y García (2007), que hacen el análisis a partir de 420 egresados, la mayoría de ellos de Ingeniería Técnica Industrial.

En general, a la vista de los estudios revisados sobre el ámbito de las competencias profesionales en un titulado universitario, se constata que su análisis se ha estudiado ampliamente desde la perspectiva de los recién graduados, e incluso desde la del docente, pero no desde la visión del que demanda perfiles profesionales: el empleador.

A la vista de lo expuesto y por lo que se refiere a este trabajo, mediante un cuestionario elaborado para tal fin, se busca conocer la opinión de los empleadores en relación con las competencias que demandan en un titulado en enseñanzas técnicas y los posibles desajustes que observan entre esta demanda suya y el nivel adquirido por un recién titulado. De esta forma se pretende paliar tal carencia en la literatura y, en definitiva, dar cabida a los empleadores en el debate planteado respecto al EEES. Las características de la muestra y del cuestionario se presentan a continuación; en el siguiente epígrafe se expone el nivel de importancia que asignan los empleadores a las competencias consideradas, los desajustes encontrados entre formación y empleo, y la valoración global que hacen de la preparación con la que los egresados acceden al trabajo. Antes de las conclusiones, y basándonos en las entrevistas en profundidad realizadas, se resumen las condiciones que ha de poseer el titulado ideal en enseñanzas técnicas. Todo ello, además, se lleva a cabo tratando de identificar posibles diferencias en función del tamaño de la empresa, la especialidad, el ciclo de estudios (técnico o superior) y la universidad de procedencia.

Metodología del estudio

Los resultados y conclusiones que se presentan proceden de una investigación más amplia en la que, además de abordar los aspectos ya indicados, se analizó la inserción laboral de los titulados en enseñanzas técnicas durante los primeros años tras la gra-

Fecha de entrada: 29-06-2009 Fecha de aceptación: 27-10-2010

duación. Las fuentes empleadas en el análisis de la visión de los empleadores fueron dos: un estudio cuantitativo (véase a continuación la ficha técnica de la encuesta) y una investigación cualitativa basada en una serie de entrevistas en profundidad.

TABLA I. Ficha técnica del estudio cuantitativo

Ámbito	Comunidad de Madrid.
Universo	Empresas que contratan titulados universitarios en enseñanzas técnicas.
Muestra	564 empleadores.
Error muestral	4,09% ($p = q$; para un nivel de confianza del 95%).
Afijación	Mixta (prorrateando al 50% los tamaños muestrales obtenidos en las afijaciones proporcional y uniforme).
Procedimiento de muestreo	Muestreo estratificado, diferenciando las empresas por número de trabajadores. Las empresas fueron seleccionadas a partir de la base de datos SABI, tras efectuar un muestreo aleatorio dentro de cada estrato. Los cuestionarios se cumplimentaron mediante entrevistas telefónicas asistidas por ordenador (sistema CATI) y estaban dirigidas al responsable de recursos humanos o en su defecto el director o gerente de la compañía.
Fecha de realización	Julio de 2007.

Por lo que respecta a la distribución de la muestra, el 44,6% de los casos observados corresponde a empresas con entre 10 y 49 trabajadores. El resto se reparte de manera más o menos similar entre aquellas compañías que tienen entre 50 y 99 empleados (el 15,6%), las que tienen entre 100 y 249 (11,5%), aquellas con entre 250 y 999 (14,2%) y aquellas con más de 1.000 trabajadores (10,8%). El porcentaje de empresas con nueve empleados o menos no alcanza el 4% del total. Por otra parte, la tasa de no respuesta ha sido inferior al 5%[2]. Con el fin de analizar las posibles diferencias según si los estudios eran de Ingeniería o Arquitectura, se pidió a los empleadores que indicaran la especialidad (o especialidades) de la que procedían aquellos ingenieros que, preferentemente, se incorporaban a la empresa. De acuerdo con los resultados obtenidos, y a efectos del estudio, la distribución de las empresas fue la siguiente:

(2) Si bien es verdad que las empresas suelen ser un colectivo de difícil acceso, al inicio de la entrevista el operador hacía especial hincapié en el objetivo de la encuesta y en que, en ningún caso, se les iba a pedir información económica y financiera de la compañía. Por ello y, a excepción de la pregunta relacionada con el nivel que presentan los titulados en las competencias propuestas cuando acceden por primera vez al mercado laboral, la tasa de no respuesta fue baja (salvo en el caso mencionado, en que se situó en torno al 35%).

TABLA II. Distribución de empleadores, según el tipo de titulado en enseñanzas técnicas que contratan preferentemente

Grupo	Porcentaje
Industrial	27,9%
Telecomunicación o Electrónica	15,3%
Informática	15,1%
Arquitecto	11,2%
Caminos, Canales y Puertos	8,1%
Química o De Materiales	4,2%
Otras especialidades	14,4%
No hay predominio de ningún área	4,1%

El análisis cuantitativo se complementa con las conclusiones obtenidas del estudio cualitativo elaborado a partir de las entrevistas en profundidad semidirigidas, que se realizaron a nueve directivos o responsables de recursos humanos del sector químico, informático y de telecomunicaciones. El trabajo de campo se realizó durante los meses de mayo y junio de 2007. Las entrevistas, que fueron grabadas y transcritas de forma literal, tuvieron una duración aproximada de media hora. La inclusión de este tipo de investigación con base cualitativa está en línea con la realizada recientemente con el apoyo de la ANECA (Alonso, Fernández y Nyssen, 2008).

Para el diseño del cuestionario, se hizo uso de las competencias definidas en los proyectos REFLEX, Tuning y en los libros blancos de la ANECA. En este sentido, se ha preguntado por 20 de las 21 *competencias genéricas* que se describen en el proyecto REFLEX[3], para cuyo análisis se han agrupado en tres bloques según el criterio del proyecto Tuning: *competencias instrumentales* –o habilidades o destrezas que tienen una función instrumental, entre las que se incluyen tanto capacidades cognitivas y metodológicas como destrezas tecnológicas y habilidades lingüísticas–, *competencias interpersonales* –o capacidades individuales relacionadas con habilidades sociales que tienden a facilitar los procesos de interacción y cooperación social– y *competencias sistémicas* –o capacidades y habilidades que suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y los conocimientos que permiten al individuo ver cómo se relacionan y se agrupan las partes de un todo–.

(3) Dado que el estudio se circunscribe a la Comunidad de Madrid no se ha considerado la competencia «Capacidad para comunicarse en la lengua propia de la comunidad autónoma donde trabaje».

Fecha de entrada: 29-06-2009 Fecha de aceptación: 27-10-2010

Por lo que respecta a las *competencias específicas,* se han seleccionado las más representativas para el área de Ingenierías y Arquitectura, tras revisar los libros blancos existentes sobre algunas de las titulaciones y los informes de resultados del Tuning publicados hasta la fecha.

El cuestionario también incluía preguntas acerca de la preparación global con la que acceden los recién titulados a la empresa, así como sobre si se encontraban diferencias significativas según la universidad de procedencia o según si el titulado era ingeniero técnico o superior. Para las preguntas de valoración se utilizó una escala de tipo Likert con cinco puntos (de acuerdo con la cual 1 era la valoración más baja y 5 la más alta).

Habilidades y conocimientos que demandan las empresas en un titulado en enseñanzas técnicas

Para mejorar tanto la calidad de la formación de los titulados como su posterior proceso de inserción laboral, es preciso conocer qué tipo de competencias y habilidades (al margen de la formación específica que su titulación les aporta) requieren aquellas empresas que los contratan y en qué grado. Para ello, se pidió a los empleadores que valorasen la importancia que una serie de conocimientos y habilidades tienen en la actividad laboral de un titulado de estas características. La importancia media que asignan a cada una de las competencias nos da una idea de las demandas del mercado laboral. El grado de cumplimiento o el grado de ajuste que estos egresados presentan para cada competencia en los puestos de trabajo para los que se los contrata se obtuvo hallando la diferencia entre la importancia atribuida y la valoración que los empleadores hacen del grado de capacitación de los titulados en el momento de incorporarse a la empresa. Los resultados observados para las tres variables (nivel de capacitación, nivel requerido y desajuste) se muestran en las Tablas III y IV.

Desajustes entre formación y empleo

En cuanto a las competencias genéricas, los empleadores destacan la habilidad de un ingeniero para utilizar herramientas informáticas en el dominio de su área o disciplina como la más importante, seguida de la capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos y de la capacidad para trabajar en equipo.

Estas conclusiones están de acuerdo con las que pueden extraerse del estudio de Marzo et ál. (2006*a*) y las de los proyectos CHEERS (a partir de las entrevistas a empleadores europeos, véase Teichler, 2007) y REFLEX (sobre los cuestionarios a titulados españoles, véase ANECA, 2007). Para que estos titulados desarrollen su actividad laboral adecuadamente también se consideran importantes otras competencias como la capacidad para usar el tiempo de forma efectiva, la capacidad para rendir bajo presión y la habilidad para encontrar nuevas ideas y soluciones.

De entre todas las habilidades propuestas, llama la atención que la menos importante resulte ser la capacidad para comunicarse –de forma oral o por escrito– en algún idioma extranjero, resultado que también se desprende del proyecto REFLEX. No obstante, es preciso destacar que uno de cada dos empleadores considera muy importante que los titulados en Ingeniería dominen algún idioma extranjero y que solo el 20% opina que su importancia es baja o muy baja.

En cuanto a las competencias específicas que podrían ser importantes en el desarrollo de la actividad de un ingeniero o arquitecto (técnico o superior), las más importantes para los empleadores son el diseño, ejecución y dirección de proyectos y el conocimiento de los productos tecnológicos y las tendencias de la tecnología. En cambio, las menos importantes son los conocimientos en materia de prevención de riesgos laborales y la sensibilización y los conocimientos en materia de protección medioambiental.

Los resultados demuestran que la mayor o menor importancia que los empleadores otorgan a la mayoría de las competencias es independiente del tamaño de las empresas. Allí donde se han encontrado algunas diferencias significativas las distancias en general no eran excesivamente acusadas y, en cualquier caso, no se ha observado una relación clara entre el mayor tamaño de las empresas y el hecho de que se conceda una mayor o menor importancia a las habilidades propuestas. Tampoco se han detectado diferencias significativas en función de si las empresas contratan preferentemente ingenieros técnicos o ingenieros superiores. Sin embargo, sí que se han observado mayor número de diferencias en función del tipo de ingenieros que las empresas contratan mayoritariamente (según la especialidad o titulación cursada). Se aprecia, fundamentalmente, una diferencia entre los ingenieros informáticos y los de telecomunicación y electrónica, y el resto.

Fecha de entrada: 29-06-2009 Fecha de aceptación: 27-10-2010

TABLA III. Valoración de las competencias genéricas demandadas y adquiridas por los titulados en enseñanzas técnicas (ordenadas de mayor a menor desajuste)

(Escala de 1 a 5 puntos)	Nivel de capacitación de los egresados al finalizar sus estudios = [1]	Nivel requerido por las empresas en un titulado = [2]	Desajuste = [1] – [2]
Competencias instrumentales			
Dominio de su área o disciplina	3,39	4,22	-0,83
Capacidad para negociar de forma eficaz	3,23	3,86	-0,63
Capacidad para hacer valer su autoridad	3,18	3,78	-0,60
Capacidad para coordinar actividades	3,46	4,04	-0,58
Capacidad para movilizar las capacidades de otros	3,29	3,86	-0,57
Conocimientos de otras áreas o disciplinas	3,10	3,54	-0,45
Capacidad para redactar informes o documentos	3,52	3,93	-0,41
Pensamiento analítico	3,62	4,03	-0,41
Capacidad para sintetizar y extraer conclusiones generales	3,72	4,06	-0,34
Capacidad para usar el tiempo de forma efectiva	3,89	4,14	-0,26
Capacidad para utilizar herramientas informáticas	4,10	4,24	-0,14
Capacidad para escribir y hablar en idiomas extranjeros	3,37	3,46	-0,09
Media	**3,49**	**3,93**	**-0,44**
Competencias interpersonales			
Capacidad para presentar en público productos, ideas o informes	3,26	3,76	-0,50
Capacidad para rendir bajo presión	3,63	4,08	-0,45
Predisposición para cuestionar ideas propias o ajenas	3,52	3,83	-0,31
Capacidad para trabajar en equipo	4,08	4,22	-0,14
Media	**3,62**	**3,97**	**-0,53**
Competencias sistémicas			
Capacidad para detectar nuevas oportunidades	3,47	3,92	-0,45
Capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones	3,72	4,08	-0,36
Capacidad para hacerse entender	3,84	4,05	-0,21
Capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos	4,08	4,22	-0,15
Media	**3,78**	**4,07**	**-0,29**

A este respecto, cabe destacar, por ejemplo, que en aquellas empresas que contratan ingenieros de varios tipos o especialidades (es decir, aquellas en las que no hay predominio de ningún área), el hecho de que el titulado domine el área o disciplina en su actividad laboral tiene una importancia media inferior que en el resto de las empresas (3,81 frente a 4,22, que es la importancia media para el conjunto de la muestra). En cuanto al conocimiento de otras áreas o disciplinas, son las empresas que contratan mayoritariamente ingenieros en Informática las que otorgan a esta competencia algo menos de importancia que al resto. Por su parte, la capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos se considera un poco menos importante en la actividad laboral de los arquitectos. La capacidad para negociar de forma eficaz también resulta menos importante, en este caso, para las empresas que fundamentalmente contratan informáticos. También se consideran menos importantes en este colectivo otras competencias como la capacidad para coordinar actividades, la de movilizar las capacidades de otros o la capacidad para hacer valer su autoridad. A la vista de estos resultados, parece que aquellas empresas que contratan informáticos, en general, no lo hacen para cubrir puestos de mandos intermedios o puestos relacionados con la dirección y coordinación de equipos de trabajo. Sin embargo, como no podía ser de otra forma, la importancia que asignan estas empresas a la capacidad que ha de poseer un ingeniero informático para utilizar herramientas informáticas es superior a la asignada por el resto de empresas. En el caso de los arquitectos, la situación es más bien la contraria: aquellas empresas que mayoritariamente contratan arquitectos no le dan tanta importancia como otras al manejo de herramientas informáticas (no obstante, cabe decir que el grado de importancia media que otorgan es de 4,04 en una escala de 1 a 5). Por último, hay que señalar que la capacidad para encontrar nuevas ideas y soluciones también resulta importante en la actividad laboral de un ingeniero especializado en Informática, Telecomunicaciones y Electrónica. En cuanto al dominio de algún idioma extranjero, por ejemplo, las empresas que contratan arquitectos no otorgan tanta importancia a esta habilidad.

Por lo que respecta a las habilidades específicas, cabe destacar que la capacidad de diseñar, ejecutar y dirigir proyectos se demanda menos en los informáticos que en el resto de titulados. Dentro de este colectivo también se exigen menos los conocimientos en materia de prevención de riesgos laborales, mientras que en el caso de los ingenieros de Caminos, Canales y Puertos sucede todo lo contrario. La capacidad para emitir dictámenes, informes o peritajes se considera menos importante en la actividad laboral de un ingeniero especializado en Informática, en Telecomunicaciones o en Electrónica que entre el resto (e incluso se considera menos importante entre los informáticos que entre

Fecha de entrada: 29-06-2009 Fecha de aceptación: 27-10-2010

los ingenieros de Telecomunicaciones y Electrónica). En este grupo, también se considera menos importante la sensibilización y los conocimientos en materia de protección ambiental. Por el contrario, las empresas que contratan mayoritariamente ingenieros de Caminos, otorgan a estas dos habilidades una importancia mayor que el resto. Finalmente, la capacidad para realizar proyectos de innovación y mejora tecnológica y el conocimiento, en general, de los productos tecnológicos y las tendencias de la tecnología tiene menos importancia en la actividad laboral de un arquitecto.

TABLA IV. Valoración de las competencias específicas demandadas y adquiridas por los titulados en enseñanzas técnicas (ordenadas de mayor a menor desajuste)

(Escala de 1 a 5 puntos)	Nivel de capacitación de los egresados al finalizar sus estudios = [1]	Nivel requerido por las empresas en un titulado = [2]	Desajuste = [1] – [2]
Competencias específicas			
Diseño, ejecución y dirección de proyectos	3,45	4,05	-0,61
Emisión de dictámenes, informes técnicos o peritajes	3,30	3,86	-0,56
Visión comercial y empresarial	3,25	3,78	-0,53
Realización de proyectos de innovación y mejora tecnológica	3,32	3,83	-0,50
Evaluación e implementación de criterios de calidad	3,35	3,83	-0,48
Diseño, optimización y control de procesos	3,51	3,95	-0,44
Conocimiento de productos tecnológicos y de las tendencias de la tecnología	3,68	4,01	-0,32
Prevención de riesgos laborales	3,30	3,62	-0,31
Sensibilización y conocimientos en materia de protección medioambiental	3,43	3,69	-0,26
Media	**3,40**	**3,85**	**-0,45**

Si se compara el nivel que requieren las empresas con el grado de capacitación con el que acceden los titulados al mercado laboral, se puede cuantificar el grado de desajuste entre formación y empleo. Los resultados ponen de manifiesto que los conocimientos y la formación en competencias adquiridos por los ingenieros no satisfacen

las demandas o expectativas de las empresas en ninguna de las habilidades propuestas. Esto coincide con lo expuesto para los titulados de cualquier área en el estudio de Hernández-March et ál. (2009).

Se observa que el desajuste es mayor por lo que se refiere al dominio de su área o disciplina. A este respecto, es necesario matizar que los estudios de Cajide et ál. (2002) y Marzo et ál. (2006*a*) destacan sobre todo un déficit considerable en la formación o aplicación de conocimientos prácticos, al tiempo que señalan un superávit en los conocimientos teóricos.

No obstante, es preciso mencionar que, cuando el colectivo de estudio son los propios titulados, estos no siempre observan déficits formativos en todas las competencias analizadas. En línea con los resultados anteriores, en el estudio realizado por Rodríguez et ál. (2010), los graduados en enseñanzas técnicas consideran que su formación teórica está por encima de las necesidades del mercado laboral.

Respecto a otras competencias no relacionadas con los conocimientos, los principales desajustes que encuentran los empleadores se dan en habilidades tales como la capacidad para negociar de forma eficaz o en otras relacionadas con la capacidad de liderazgo (capacidad para hacer valer su autoridad, capacidad para coordinar actividades o capacidad para movilizar las capacidades de otros), en línea con lo observado en los estudios que ya se han mencionado. En habilidades tales como la capacidad para trabajar en equipo, la capacidad para utilizar herramientas informáticas, la capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos, la capacidad para hacerse entender o la de usar el tiempo de forma efectiva se aprecian menores desajustes.

En cuanto a las habilidades específicas propuestas, el mayor desajuste se da en la competencia que resulta más importante para la actividad laboral de un ingeniero, según los empleadores: el diseño, la ejecución y la dirección de proyectos. Otras carencias reseñables en la preparación de estos titulados tienen que ver con la elaboración de dictámenes, informes técnicos o peritajes y con su visión comercial y empresarial. El desajuste negativo es menor en competencias tales como el conocimiento de los productos tecnológicos y de las tendencias de la tecnología, la prevención de riesgos laborales o el conocimiento en materia de protección medioambiental.

Valoración global de la formación recibida

Aunque desde la percepción del empleador los ingenieros presentan carencias formativas en todas las competencias propuestas, las diferencias entre el nivel requerido y el que poseen los egresados al finalizar sus estudios no son excesivamente grandes.

Fecha de entrada: 29-06-2009 Fecha de aceptación: 27-10-2010

En cualquier caso, parece razonable pensar que las exigencias y expectativas de los empleadores en este sentido tiendan a ser siempre superiores al nivel observado. Por ello, se les pidió que valorasen de forma global la preparación con la que el recién titulado en Ingeniería llega a la empresa y si esa formación era suficiente o no para desempeñar el trabajo para el que se lo había contratado.

La valoración media que hacen los empleadores de la formación de un ingeniero al finalizar sus estudios es de 3,34 puntos en una escala de 1 a 5. De hecho, dos de cada cinco empleadores consideran que la preparación de los titulados es alta o muy alta cuando acceden al mercado laboral; por tanto, se muestran más que satisfechos con la formación global de estos titulados. Por otra parte, el 47,7% considera que estos profesionales tienen un nivel de preparación medio cuando acceden a la empresa. Tan solo el 12,1% de los empleadores opina que la formación de estos titulados es baja o muy baja.

Aunque no existe una relación clara entre el tamaño de las empresas y la valoración media, se observa que en las empresas más pequeñas (de menos de nueve trabajadores) y en aquellas que tienen entre 50 y 99 empleados, la preparación de los egresados en enseñanzas técnicas se valora mejor que en el resto (en este último grupo, una de cada dos empresas opina que la preparación es alta o muy alta). A su vez, en función del ciclo de estudios, no se han encontrado diferencias significativas. Sin embargo, sí se ha observado alguna diferencia según la especialidad. Así, en el caso de los arquitectos, las empresas asignan al grado de preparación de estos profesionales una valoración media de 3,15 puntos al finalizar sus estudios, cifra que es un tanto inferior a la media global.

Por otra parte, cuando se preguntó si la formación con la que los titulados llegan a la empresa es suficiente para desempeñar adecuadamente el trabajo o las tareas específicas para las que fueron contratados, el 46,1% de los empleadores respondió afirmativamente. Aunque las diferencias no son muy acusadas, entre las empresas de mayor tamaño el porcentaje que considera suficiente el grado de empleabilidad con el que los titulados acceden al mercado de trabajo es superior a la media. Este porcentaje también es mayor en aquellas empresas que contratan titulados superiores. A este respecto, las discrepancias por especialidades no son dignas de tener en cuenta.

En otro sentido, así como el 62,4% de los empleadores encuestados no observa diferencias significativas en la preparación de los ingenieros en función de la universidad de procedencia, el 28,9% sí las observa; por su parte, el resto no sabe o no contesta. Entre los que aprecian discrepancias, cerca del 78% considera que existen diferencias significativas entre aquellos titulados en enseñanzas técnicas que estudiaron en universidades públicas y aquellos que lo hicieron en universidades privadas. Es más, uno de cada dos

empleadores afirma que están mejor formados los egresados que realizaron sus estudios en una universidad pública, mientras que uno de cada cuatro opina lo contrario. En lo que a las universidades públicas se refiere, cerca de la mitad de los empleadores ha observado diferencias formativas según la universidad de procedencia.

En general, a medida que aumenta el tamaño de las empresas, aumenta también el porcentaje que encuentra diferencias en la formación de los titulados según la universidad de origen.

El titulado ideal

Uno de los temas principales sobre los que versaban las entrevistas en profundidad realizadas en el estudio cualitativo era la caracterización del 'titulado ideal'. Las preguntas abiertas que se plantearon permitieron a los empleadores reflexionar sobre los conocimientos, competencias y habilidades que debe poseer un egresado. Este recurso complementa la información recogida en la encuesta telefónica, ya que, como se indica en el estudio cualitativo de Alonso et ál. (2008), en la valoración cuantitativa de las competencias pueden plantearse posibles limitaciones y en su análisis es importante, por tanto, contar con una dimensión subjetiva.

A este respecto, a continuación se exponen las transcripciones más relevantes de las respuestas a la cuestión: «Defíname al titulado ideal».

> Pues una persona dinámica, con capacidad de aprendizaje, agradable. Una persona que tenga una comunicación buena, que tenga ganas, sobre todo muchas ganas de empezar (n.º 13 D-I).

> No damos mucha importancia a que haya sacado la carrera en cinco años, a que sea muy brillante…, nos fijamos más en que sea una persona con iniciativa, con ganas de aprender, de trabajar […], que sea responsable, íntegra, seria. Pues que se sepa adaptar al ritmo de trabajo y a nuestra forma de trabajar […] (n.º 12 D-T).

> Pues una persona a la que le encante aprender, que tenga las ideas claras de lo que ha aprendido y de lo que quiere aprender, que se deje aconsejar, que sea abierta, que no venga con una idea preconcebida, que no esté cerrada, sino que venga a ver qué le ofrecen y qué puede aportar. […] Con un inglés medio esta-

Fecha de entrada: 29-06-2009 Fecha de aceptación: 27-10-2010

ría encantada. Luego las entrevistas, que vengan cuidados y que sepan quiénes somos. […] Trabajo en equipo y sobre todo calidad humana […] (n.º 10 D-T).

Pues yo creo que lo fundamental es que hubiera estado trabajando mientras hacía la carrera. Que tuviera todo el componente técnico que te puede ofrecer una carrera, y toda la práctica y experiencia humana que te da la experiencia […] (n.º 11 D-I).

Me gustaría que fuera una persona enérgica, con ganas de afrontar nuevos retos, que no se aburriera. Obviamente, [es importante] la parte de contenidos, pues [deben estar] formados en cuanto a las nuevas tecnologías. Capaz de hacer frente a las demandas de la situación, que es bastante compleja, porque cada vez más vamos a escenarios tecnológicos más complejos. Me gustaría que supiera inglés, a un nivel avanzado. […] Me gustaría que fuera capaz de hablar para una audiencia […], capaz de desenvolverse presentando sus propias ideas y opiniones. Y que trabajara en equipo (n.º 14 D-T).

Pues, hombre…, una persona con los conocimientos necesarios, pero también con una buena actitud. Le damos mucha importancia a la actitud. No solamente a los conocimientos… Pensamos que lo que no sabes lo puedes aprender. Pero, para ello, debes tener ganas, debes tener iniciativa, tienes que tener otra serie de cualidades…, el saber integrarte en un equipo, el tener una actitud positiva, una ilusión […] (n.º 18 D-I).

Por consiguiente, parece haber coincidencia en que el perfil ideal de un egresado en enseñanzas técnicas (véase Tabla v) debe reunir una serie de requisitos relativos a su formación académica, sus habilidades sociales o sus rasgos personales. Se entiende que estos últimos están inscritos en un contexto educativo, es decir, que deben fomentarse durante la formación universitaria.

TABLA V. Condiciones que ha de poseer el titulado ideal en enseñanzas técnicas

Formación académica	Rasgos personales	Habilidades sociales
Conocimientos técnicos básicos y sólidos	Responsable	Trabajo en equipo
Realizar prácticas laborales durante la carrera	Proactivo	Habilidades comunicativas
Inglés medio-avanzado	Con iniciativa	Capacidad de adaptación a nuevos entornos y situaciones y de afrontar retos
Capacidad y motivación para aprender	Capacidad de esfuerzo	Dinamismo y capacidad de integración

Conclusiones

A la hora de analizar los conocimientos y habilidades que las empresas más demandan en un recién titulado en enseñanzas técnicas, cabe destacar que todas las competencias genéricas y específicas propuestas tienen, según los empleadores, una importancia media-alta en la actividad laboral de estos egresados. Entre las competencias genéricas, las más demandadas son, por este orden, la habilidad en el uso de herramientas informáticas, el dominio de su área o disciplina, la capacidad para adquirir con rapidez nuevos conocimientos y la capacidad para trabajar en equipo. Por lo que respecta a las competencias específicas propuestas, las habilidades relacionadas con el diseño, ejecución y dirección de proyectos, así como el conocimiento de productos tecnológicos y las tendencias de la tecnología son, sin duda, las competencias que más se requieren en este tipo de profesionales.

La mayor o menor importancia que los empleadores otorgan a la mayoría de las competencias es independiente del tamaño de las empresas, así como de la duración de los estudios cursados (técnicos o superiores). Sin embargo, sí se han observado más diferencias significativas respecto a la especialidad cursada por los egresados que contratan las empresas mayoritariamente. En ese sentido, se aprecia una diferencia entre aquellos titulados en Informática, Telecomunicaciones y Electrónica y el resto.

Aunque, desde el punto de vista de los empleadores, la valoración global de la preparación con la que los titulados acceden al mercado laboral es, en general, bastante buena, el nivel de formación de estos egresados en la mayoría de las competencias propuestas no se ajusta al nivel demandado por las empresas. En este sentido, se observa que las competencias genéricas interpersonales son las que presentan un desajuste medio más alto, seguidas por las competencias específicas y genéricas instrumentales, que figuran con un promedio similar. En cambio, en las competencias genéricas sistémicas el déficit formativo es menor.

No se han encontrado diferencias relevantes en la formación de los ingenieros en función de si son técnicos o superiores, al menos no respecto a los conocimientos propios de su disciplina ni respecto a la mayoría de las competencias y habilidades propuestas (sean estas genéricas o específicas). Por lo que se refiere al desempeño laboral, tres de cada cinco empleadores tampoco observan diferencias significativas entre unos y otros. No obstante, entre aquellos que creen lo contrario, la mayoría opina que la formación, en general, es mejor en aquellos que han estudiado una titulación superior; asimismo, dos tercios advierten que estos son más eficaces que los técnicos

Fecha de entrada: 29-06-2009 Fecha de aceptación: 27-10-2010

también en su labor profesional. Por otra parte, en general no se observan diferencias significativas en la preparación de los egresados en función de la universidad de procedencia.

Finalmente, según los empleadores entrevistados, el titulado ideal es aquel que tiene unos conocimientos básicos y sólidos de su titulación, que posee un cierto conocimiento práctico como resultado de haber realizado prácticas laborales durante la carrera, que tiene un conocimiento medio-avanzado de inglés y que incorpora una cierta motivación y capacidad para el aprendizaje. Entre las habilidades sociales y las características personales del titulado ideal, los empleadores destacaron la capacidad de trabajo en equipo, las habilidades comunicativas, la capacidad de adaptación a nuevos entornos y situaciones, el dinamismo y la capacidad de integración, así como que el recién titulado sea una persona responsable, proactiva, con iniciativa y que tenga capacidad de esfuerzo.

Por último, se plantean como líneas de investigación futuras tanto el desarrollo de este análisis para las otras áreas de conocimiento como su extrapolación al ámbito nacional.

Referencias bibliográficas

ANECA (2004). *Las empresas y la inserción laboral de los universitarios.* [Madrid]: ANECA.

— y Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior (CEGES) (2007). *Informe ejecutivo. El profesional flexible en la sociedad del conocimiento.* Jornadas del Proyecto Europeo REFLEX: El profesional flexible en la sociedad del conocimiento. Madrid, 28 y 29 de junio de 2007. Recuperado de http: //www.aneca.es/estudios/docs/InformeejecutivoANECA_jornadasREFLEXV20.pdf

Albert, C., García, C. y Toharia, L. (2008). *La inserción laboral de los universitarios: un estudio piloto de los licenciados en Economía y Administración y Dirección de Empresas de la Universidad de Alcalá.* Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones.

Allen, J., Inenaga, Y., Van der Velden, R. y Yoshimoto, K. (Eds.). (2007). *Competencies, Higher Education and Career in Japan and the Netherlands.* Colección Higher Education Dynamics, 21. Dordrecht: Springer.

Allen, J. y Ramaekers, G. (2006). *Survey among Employers of Alumni from the Faculty of Economics and Business Administration of Universiteit Maastricht.* Colección ROA-R-2006/1E. Maastricht: Faculty of Economics and Business Administration, Maastrich University.

Alonso, L. E., Fernández, C. J. y Nyssen, J. M. (2008). *El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la Educación Superior y el mercado de trabajo en España.* [Madrid]: ANECA.

Ayats, C., Zamora, P. y Desantes, R. (2004). *Los titulados de la Universidad Politécnica de Valencia y los empleadores.* [Valencia]: Servicio de Publicaciones de la UPV.

Biesma, R. G., Pavlova, M., Van Merode, G. G. y Groot, W. (2007). Using Conjoint Analysis to Estimate Employeers Preferences for Key Competencies of Master Level Dutch Graduates Entering the Public Health Field. *Economics of Education Review,* 26, 375-386.

Cajide, J., Abeal, C., Barreiro, F., Zamora, E., Expósito, A. y Mosteiro, J. (2002). Competencias adquiridas en la universidad y habilidades requeridas por los empresarios. *Revista de Investigación Educativa,* 20 (2), 449-467.

Centro de Alto Rendimiento de Accenture (CAR) y Universia (2007). *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa.* Recuperado de http://www.universia.es/estaticos/noticias/ResumenEjecutivoEstudioCompetencias.pdf

Crujeiras, R. M., Faraldo, P., Fernández, B. M., Iglesias, C. L., Matías, J. M. y Naya, S. (2006). *Estudo da inserción Laboral dos titulados no sistema universitario de Galicia 2001-2003.* [Santiago de Compostela]: Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG).

Fundación Conocimiento y Desarrollo (2005). *La universidad y la empresa española.* Colección Documentos CYD, núm. 2. [Barcelona]: Fundación CYD, con la colaboración de la Asamblea de Consejos Sociales de las Universidades Españolas.

Fundación Universidad-Empresa (2005*a*). *Estudio sobre la necesidad de acciones de orientación para adecuar la oferta y demanda de estudios universitarios al mercado laboral de la Comunidad de Madrid.* [Madrid]: Fundación Universidad-Empresa; Consejería de Empleo y Mujer de la Comunidad de Madrid.

— (2005*b*). *Las demandas sociales y su influencia en la planificación de las titulaciones en España en el marco del proceso de convergencia europea en Educación Superior.* [Madrid]: Fundación Universidad-Empresa. Recuperado de http://www.fue.es/50545212/52932375669.pdf

Fecha de entrada: 29-06-2009 Fecha de aceptación: 27-10-2010

García García, L. A. (2007). *¿Qué demandan las empresas de los titulados universitarios? Análisis desde la perspectiva del empresario tinerfeño sobre el proceso de selección de jóvenes titulados universitarios y las características competenciales de estos.* [Islas Canarias]: Fundación Empresa, Universidad de La Laguna.

García-Montalvo, J. y Mora, J. G. (2000). El mercado laboral de los titulados superiores en Europa y en España. *Papeles de Economía Española,* (86), 111-127.

Garrudo, I. y Sifres, M.A. (2002). *La demanda del actual mercado laboral a través de las ofertas de prácticas en empresas para los estudiantes de la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales.* X Congreso de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas, Valencia, 23 a 25 de julio.

Heijke, H., Meng, C. y Ris, C. (2003). Fitting to the Job: the Role of Generic and Vocational Competencies in Adjustment and Performance. *Labour Economics,* 10 (2), 215-229.

Hernández-March, J., Martín del Peso, M. y Leguey Galán, S. (2009). Graduates' Skills and Higher Education: The Employers' Perspective. *Tertiary Education and Management,* 15 (1), 1-16.

Hernández-March, J., Martín del Peso, M., Rabadán Gómez, A. B. y Leguey Galán, S. (2007). *Desajustes entre formación universitaria y empleo desde la óptica empresarial: un análisis cuantitativo y cualitativo.* [Madrid]: Centro Universitario de Estudios Sociales Aplicados, Universidad Rey Juan Carlos.

Hodges, D. y Burchell, N. (2003). Business Graduate Competencies: Employers' Views on Importance and Performance. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education,* 4 (2), 16-22.

Lorences, J., Felgueroso, F. y García, M. (2005). *Empleabilidad de los titulados de la Universidad de Oviedo.* [Avilés]: Consejería de Economía y Administración Pública del Gobierno del Principado de Asturias.

Martín Bravo, M. A. y García Terán, J. M. (2007). Competencias que demandan los egresados en las enseñanzas técnicas. *Cuadernos de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas Universitarias,* 1 (2), 21-33.

Martín García, R. (2003). *Requisitos de la Higher Engineering Education for Europa a debate. Análisis y aplicación.* XI Congreso de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas. Villanova y la Geltrú (Barcelona), 23, 24 y 25 de julio.

Martín del Peso, M., Hernández-March, J. y Leguey Galán, S. (2006). *An Approach to the Adjustment of Higher Education Graduates to Labour Market Requirements.* 1st International Conference on European Labour Market for Academic Graduates

(ELM2006): Will Higher Education be ready for the European Labour Market? Competencies, Mobility & Employability after the Sorbonne-Bologna Process. Universidad de Maastricht, Maastricht, 19-21 de octubre.

Marzo Navarro, M., Pedraja Iglesias, M. y Rivera Torres, P. (2006*a*). Las deficiencias formativas en la Educación Superior: El caso de las ingenierías. *Cuadernos de Gestión,* 6, 1, pp. 27-44.

— (2006*b*). Las competencias profesionales demandadas por las empresas: el caso de los ingenieros. *Revista de Educación,* 341, 643-661.

Ministerio de Educación y Ciencia (2003). *La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Documento marco. Recuperado de http://www.uma.es/publicadores/eees/wwwuma/documentomarco.doc

Mir, P., Rosell, A. y Serrat, A. (2003). *La Asociación de Amigos de la UPC: Hacia un modelo dinámico de relación con las empresas.* XI Congreso de Innovación Educativa en las Enseñanzas Técnicas. Villanova y la Geltrú (Barcelona), 23, 24 y 25 de julio.

Mora, J., García-Aracil, A. y Vila, L. E. (2007). Job Satisfaction among Young European Higher Education Graduates. *Higher Education,* 53 (1), 29-59.

OCDE (2008). *Education at a Glance.* OCDE.

Purcell, K., Elias, P., Davies, R. y Wilton, N. (2005). *The Class of '99: A Study of the Early Labour Market Experience of Recent Graduates.* Informe de investigación DfES núm. 691. London: Department for Education and Skills.

Purcell, K., Elias, P. y Wilton, N. (2004). *Higher Education, Skills and Employment: Careers and Jobs in the Graduate Labour Market.* Documento de investigación Graduate Careers Seven Years, núm. 3. Warwick: IER Warwick, ESRU UWE.

Reio, T. G. J. y Sutton, F. C. (2006). Employer Assessment of Work-Related Competencies and Workplace Adaptation. *Human Resource Development Quaterly,* 17 (3), 305-324.

Rodríguez, S., Prades, A., Arboix, E., Figuera, P., Giné, M., Grifoll, J. et ál. (2003). *Educació Superior i treball a Catalunya. Estudi de la inserció laboral dels graduats de les universitats públiques catalanes.* [Barcelona]: Agéncia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Ex-Libris, sccl.

Rodríguez, S., Prades, A., Bernáldez, L. y Sánchez, S. (2010). Sobre la empleabilidad de los graduados universitarios en Cataluña: del diagnóstico a la acción. *Revista de Educación,* 351, 107-137.

Teichler, U. (Ed.). (2007). *Careers of University Graduates: Views and Experiences in Comparative Perspectives.* Colección Higher Education Dynamics, 17. Dordrecht: Springer.

Vidal García, J., López, R. y Pérez, C. (2004). *Formación y empleo de los titulados en la Universidad de León. Informe 2004: informe general de la universidad.* [León]: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.

Dirección de contacto: Mónica Martín del Peso. Universidad Rey Juan Carlos. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales. Paseo de los Artilleros, s/n; Madrid, España. E-mail: monica.martin@urjc.es

Políticas de mercado, Estado y universidad: hacia una conceptualización y explicación del fenómeno de la mercantilización de la Educación Superior

Market Policies, the State and the University: Towards a Conceptualization and Explanation of Higher Education Commodification

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-111

Antoni Verger
Universiteit Van Amsterdam. Faculty of Social and Behavioural Sciences. AMIDSt. *Ámsterdam, Holanda.*

Resumen

La mercantilización educativa es una tendencia de alcance global, que evoca simultáneamente significados y dimensiones de impacto muy dispares. El presente artículo tiene dos objetivos principales: en primer lugar, explicar en qué consiste el fenómeno de la mercantilización en los sistemas de Educación Superior atendiendo a sus agentes y factores causales; y, en segundo lugar, definir la mercantilización educativa desde un enfoque multidimensional. Para dar cuenta del primer objetivo, el artículo contextualiza la tendencia a que se mercantilice la Educación Superior en la fase actual de globalización económica. En concreto, se sostiene que la globalización económica genera las condiciones estructurales necesarias para la emergencia de una batería de transformaciones promercado en el campo universitario. Por lo que respecta a la definición conceptual, se argumenta que la mercantilización educativa es un fenómeno que cuenta con tres dimensiones constitutivas: liberalización, privatización y comercialización. A pesar de que a menudo se presentan de manera imbricada, cada una de las dimensiones invoca procesos analíticamente diferenciables. Así, la liberalización consiste en introducir normas y principios del mercado como la competencia y la elección en el sector de la Educación Superior. La privatización supone acentuar la participación de actores privados en una o más

Fecha de entrada: 15-12-2009 Fecha de aceptación: 27-10-2010

áreas de la política universitaria (titularidad, provisión o financiación). Por último, la comercialización consiste en intensificar la compra y venta de servicios de Educación Superior tanto en el entorno nacional como en el internacional. El artículo explora las tendencias internacionales en la evolución de cada una de las dimensiones de la mercantilización y refleja que cada una está asociada a políticas educativas concretas que los Estados formulan e implementan. Por lo tanto, se observa que, si bien la globalización económica genera las condiciones estructurales para la mercantilización, el Estado desempeña un papel estratégico y decisivo en su materialización.

Palabras clave: Educación Superior, globalización, gobernanza, mercantilización, liberalización, privatización, comercialización.

Abstract

Education commodification is a global trend that evokes a range of meanings and impact dimensions. This article has two main objectives. First, to explain the phenomenon of higher education commodification based on its causal and agential factors. Second, to describe this phenomenon with a multi-dimensional focus. In relation to the first objective, the higher education commodification trend is contextualized in the current stage of economic globalization. Economic globalization is shown to generate a set of structural conditions that are highly conducive to the emergence of a range of pro-market transformations in the higher education field. In relation to the second objective, a conceptual definition, it is argued that education commodification is a process constituted by three core dimensions: liberalization, privatization and commercialization. Despite the fact that these dimensions are usually interwoven in reality, each invokes processes that can be differentiated sharply by analysis. Thus, liberalization consists of the introduction of market rules and principles such as competition and choice in the higher education sector. Privatization means the increasing participation of private parties in one or more areas of higher education policy (ownership, provision or funding). And commercialization means the intensification of higher education services sales and purchases, both at the national and the international level. The article explores the international trends in each of the education commodification dimensions and shows how each of them is associated to concrete education policies formulated and implemented by states. Consequently, it is observed that, although economic globalization generates the structural conditions for commodification, states plays a strategic, decisive role in how commodification actually comes to pass.

Key words: higher education, globalization, governance, commodification, liberalization, privatization, commercialization.

Introducción

La mercantilización de la educación es una tendencia de alcance global. Actualmente, la mayoría de sistemas de Educación Superior del planeta se encuentran inmersos en procesos de mercantilización (De Boer et ál., 2002; Brunner, 2006). A pesar de ello, la mercantilización educativa es un tema escasamente analizado desde las ciencias de la educación y muy poco presente en la literatura académica, especialmente en lengua castellana. Uno de los principales problemas a la hora de estudiar el fenómeno de la mercantilización educativa radica en que el propio concepto es muy ambiguo y evoca simultáneamente elementos y dimensiones de impacto muy dispares. Además, a menudo se aplica de manera parcial, es decir, sin contemplar su carácter multidimensional, lo cual dificulta que se puedan capturar de forma comprehensiva las tendencias promercado que se manifiestan actualmente en las universidades de muchos lugares del mundo. Precisamente, este artículo afronta esa ambigüedad y esa imprecisión conceptual y tiene por objetivo definir, discutir y explicar el fenómeno de la mercantilización en los sistemas de Educación Superior, abordándolo en toda su complejidad.

En sentido estricto, la mercantilización educativa consiste en la transformación de la educación en mercancía, es decir, en un servicio que se compra y se vende en un entorno competitivo y que tiende a regirse por las leyes del mercado (por ejemplo, que los precios se fijen según modelos de oferta y demanda). Ahora bien, generalmente, la mercantilización educativa se desarrolla de manera gradual y, al menos hasta ahora, los procesos de mercantilización no han desembocado en mercados educativos puros, sino más bien en escenarios educativos en los que la esfera estatal convive e interactúa con la esfera del mercado (Reid, 2005). Además, la mercantilización no es un proceso necesariamente lineal. A pesar de que acostumbra avanzar progresivamente, también es posible que se generen procesos de desmercantilización. Por último, cabe considerar que la mercantilización es un fenómeno multidimensional. De acuerdo con eso, este trabajo sostiene que los procesos de mercantilización cuentan con tres dimensiones constitutivas: la liberalización, la privatización y la comercialización[1]. En la realidad, todos ellos se presentan de forma imbricada, de manera que a menudo son difíciles de disociar. A pesar de todo, cada dimensión cuenta con significados

(1) Es cierto que se podrían considerar otras. Algunos autores ponen mayor énfasis en aspectos de contenido y, en concreto, en el mayor nexo entre economía y educación en el ámbito de las titulaciones universitarias (Ball, 2004). No obstante, la categorización incluida en este documento está formulada sobre todo desde el punto de vista del análisis político y se refiere a aspectos relacionados con la provisión, la propiedad y la financiación del sector.

Revista de Educación, 360. Enero-abril 2013, pp. 268-291
Fecha de entrada: 15-12-2009 Fecha de aceptación: 27-10-2010

e implicaciones diferentes. Así, la liberalización consiste en introducir normas y principios del mercado como la competencia y la elección en el sector de la Educación Superior. La privatización, por su parte, supone que actores privados participen en alguna de las áreas de la política universitaria (titularidad, provisión o financiación). Y, finalmente, la comercialización consiste en comprar y vender servicios de Educación Superior tanto en el ámbito nacional como en el internacional.

Este artículo desarrolla estos y otros asuntos en cuatro secciones. En la primera, se contextualiza la mercantilización educativa en la actual globalización económica y se exploran las raíces del fenómeno. En las secciones siguientes, se abordan las dimensiones de la mercantilización por separado: liberalización, privatización y comercialización. Para ello, se definirán a fondo tales dimensiones, así como medidas políticas asociadas a ellas y algunas de sus principales implicaciones en los sistemas universitarios.

La Educación Superior en la globalización

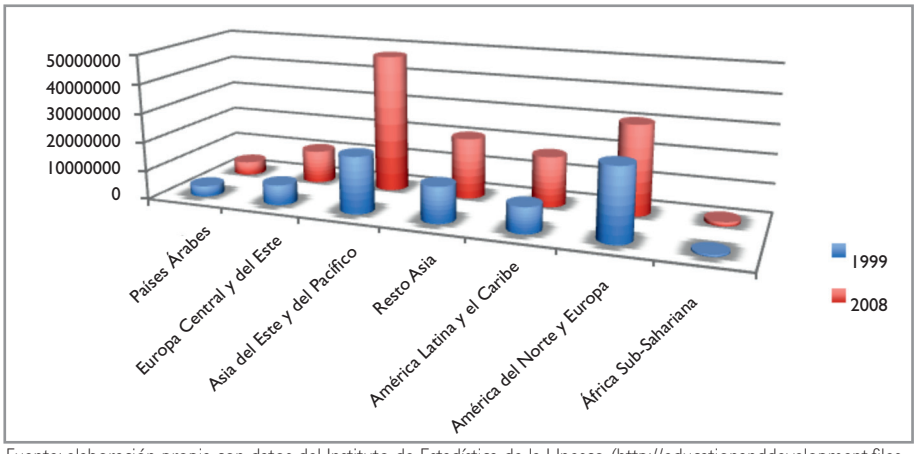
La mercantilización educativa no es un proceso carente de sujeto. Más bien, se desarrolla a raíz de la intervención y la acción política de agentes muy concretos. De hecho, en gran medida, la mercantilización cristaliza en los sistemas educativos mediante regulaciones adoptadas en el marco de los sistemas estatales. Así, el Estado es uno de los principales agentes por lo que respecta a la toma de decisiones y la adopción de medidas que favorecen la creación de mercados educativos (Brunner, 2006).

Asimismo, los mercados educativos locales y estatales se desarrollan también como resultado de influencias externas. Tengamos en cuenta que, en muchas ocasiones, las preferencias de los países por la regulación promercado son potenciadas desde espacios supraestatales y desde organismos internacionales como el Banco Mundial (Mundy, 1998) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (Jakobi y Martens, 2007). Otro tipo de influencias externas tienen un carácter más indirecto, aunque no por ello menos efectivo. Entre ellas destaca el proceso de globalización económica, así como las nuevas demandas educativas y extraeducativas asociadas a él, que generan las condiciones estructurales para que los gobiernos adopten determinadas medidas educativas promercado. En concreto, la globalización económica genera una tensión que suele conducir a las transformaciones promercado en la Educación Superior: la tensión entre la expansión de la demanda de Educación Superior y la contracción

de la intervención directa del Estado en el sector. En las líneas siguientes desarrollamos en qué consiste esta tensión y cuáles son sus implicaciones educativas.

La emergencia y la profundización de una economía global que comporta la intensificación de la competitividad económica a todos los niveles –entre empresas, entre regiones, entre Estados, entre ciudades, etc. (Brown y Lauder, 1997)– afecta a los sistemas educativos. En este contexto, la educación y el conocimiento se convierten en factores clave de competitividad, hasta el punto de que casi todos los países aspiran a convertirse en 'economías del conocimiento' (Jessop, 2000; Robertson, 2005). En consecuencia, la Educación Superior se encuentra en el centro de las estrategias de desarrollo económico de muchos países, sobre todo por lo que respecta a las áreas de formación de la fuerza laboral, de investigación aplicada y de transferencia tecnológica (Barrow, Didou-Aupetit y Mallea, 2004). La Educación Superior también se encuentra en el punto de mira de las estrategias que los trabajadores utilizan para ubicarse individualmente en un mercado laboral que es marcadamente dual y competitivo (Apple, 1997; Marginson, 2004). Así pues, tanto los Estados como los propios ciudadanos a título individual la perciben como una inversión rentable. La consecuencia lógica de esto es que se produzca un importante incremento de la demanda de este bien. De hecho, la expansión de la demanda de Educación Superior es, actualmente, un fenómeno de escala planetaria que no había logrado niveles tan altos en toda la historia (Johnstone, 2004). Durante la última década, dicha expansión se ha producido en todas las regiones del planeta, aunque, como muestra el Gráfico 1, en las zonas en vías de desarrollo –principalmente Asia y América Latina– ha ocurrido de manera más acentuada.

GRÁFICO 1. Expansión de la Educación Superior (n.º de alumnos) por regiones



Fuente: elaboración propia con datos del Instituto de Estadística de la Unesco (http://educationanddevelopment.files.wordpress.com/2010/09/anexo-1.pdf)

Revista de Educación, 360. Enero-abril 2013, pp. 268-291
Fecha de entrada: 15-12-2009 Fecha de aceptación: 27-10-2010

Sin embargo, la misma globalización económica hace más difícil que los Estados puedan responder por sí mismos a este aumento de la demanda. Las causas de ello se encuentran, de nuevo, relacionadas con el entorno económico competitivo que viene favorecido por la globalización. Desde la década de los noventa, la mayoría de los Estados que aspiran a ser competitivos implementan políticas de corte monetarista y modifican sus funciones y prioridades en el ámbito de los servicios públicos (Kwiek, 2001). En relación con esto último, los Estados tienden a proveer menos servicios de manera directa y racionalizan el gasto público en todo tipo de servicios, los educativos entre ellos (Green, 2002). En consecuencia, los gobiernos se encuentran en la tesitura de responder a un crecimiento de la demanda de Educación Superior y, a la vez, moderar su capacidad de intervención en la materia. Entre las medidas que se suelen adoptar para afrontar dicha tensión, se encuentran acelerar los procesos de mercantilización de la Educación Superior y, concretamente, como se sostiene en las secciones siguientes, acentuar la liberalización, la privatización y la comercialización de los servicios educativos.

Ahora bien, cabe matizar que no todos los gobiernos implementan este tipo de políticas por los mismos motivos ni con el mismo grado de convicción. Algunos lo hacen de manera involuntaria, sea porque creen que se trata de medidas desafortunadamente necesarias para superar los efectos de la llamada crisis fiscal del Estado en un contexto de creciente demanda educativa, sea porque, como sucede en el caso de muchos países menos desarrollados, este tipo de políticas dependen del crédito o de donaciones de agencias de desarrollo (Dale, 1999). Sin embargo, cada vez más gobiernos las incorporan de forma voluntaria y a raíz de la convicción de que 'más competición' conllevará una mejora de la calidad educativa, de la productividad, de la responsabilidad y de la innovación en el campo universitario (Olssen y Peters. 2005).

Liberalización. Las reglas del mercado penetran los sistemas educativos

La liberalización consiste en introducir en los sistemas educativos el principio de competencia, junto con otros principios, reglas y valores del mercado. La liberalización de la educación se hace efectiva cuando los Estados, mediante la desregulación o la modificación de la regulación existente, introducen elementos de mercado en los

sistemas educativos y abren el sector educativo a la competencia y a la participación de proveedores de todo tipo. Probablemente, los dos elementos centrales en la configuración de todo mercado (sea el mercado educativo, sea el de otros sectores) son la competencia y la elección (Reid, 2005).

La competencia se acentúa en las universidades

La competencia entre universidades no es un fenómeno nuevo, pero se ha acentuado en los últimos años. Tradicionalmente, las universidades han competido entre ellas por bienes intangibles como el prestigio (Marginson, 2004), pero cada vez lo hacen más marcadamente por bienes tangibles como los recursos financieros y humanos, así como por la captación de alumnos-clientes y de contratos de investigación.

Para fomentar la competencia, el sistema universitario se fragmenta en diferentes unidades y los proveedores estatales 'monopolísticos' se sustituyen por proveedores independientes (Le Grand, 1996). Una medida política clave para fomentar la competencia entre centros consiste en introducir fórmulas de financiación competitivas, por ejemplo, por resultados o por número de estudiantes (Ball, 1990). Sin embargo, otra medida procompetencia tan efectiva como la anterior consiste en contener la financiación pública directa, de manera que se fuerce a los centros a recaudar fondos de manera independiente y a definir así una estrategia para atraer clientela y recursos privados para la investigación.

A raíz de este tipo de políticas y presiones, muchas universidades optan por alquilar sus espacios para la organización de eventos y cursos externos (Aronowitz y De Fazio, 1997), introducir en los centros publicidad o el patrocinio privado de determinadas actividades, equipamientos o infraestructuras (Molnar, 2002), ampliar su catálogo de venta de servicios (de investigación, de consultoría, etc.), ofrecer posgrados a precio de mercado o participar de forma más intensa en programas y concursos de investigación promovidos por el sector privado (Brock-Utne, 2002; Washburn, 2005).

El incremento de la competencia no se manifiesta únicamente en el ámbito interuniversitario, sino también dentro de la propia universidad. De esta manera, a raíz de la implementación de determinadas políticas promercado, se acentúan los niveles de competición entre los departamentos de una misma universidad, así como los de los grupos de investigación y los individuos o académicos que conforman un mismo departamento. El concepto *academic capitalism,* introducido por Slaughter y Leslie (1997), da cuenta de esta exacerbación de la competitividad universitaria en todos los

Fecha de entrada: 15-12-2009 Fecha de aceptación: 27-10-2010

niveles, así como del nuevo papel que los académicos desempeñan como buscadores de fuentes de ingresos externos. Slaughter y Leslie (1997) observan además cómo, a raíz de la intensificación de la competencia, los académicos adoptan valores propios del sector lucrativo y actúan como emprendedores capitalistas; lo cual puede traer como consecuencia la erosión de las dinámicas de cooperación entre investigadores. Por otro lado, hay quien observa que las políticas de financiación competitiva de la investigación conducen a actitudes más conservadoras (menos creativas) por parte de los investigadores, a la homogeneización de las líneas de investigación y, en definitiva, a la pérdida de autonomía de las universidades en este terreno (Geuna y Martín, 2003).

El valor supremo de la elección

Una de las claves para constituir un entorno de mercado competitivo es garantizar al consumidor su capacidad de elección. En el ámbito universitario, la elección de centro está más instaurada que en niveles educativos inferiores. Tengamos presente que la Educación Superior es un bien posicional, es decir, un bien que puede proveer a los estudiantes una ventaja competitiva en la búsqueda de trabajo y en la obtención de ingresos o de estatus (Marginson, 2004). Por lo tanto, para muchos estudiantes es importante, además de contar con una titulación determinada, que el título en cuestión sea expedido por la universidad más prestigiosa posible.

Para responder a la creciente demanda de información sobre calidad académica y facilitar así que los estudiantes y sus familias puedan elegir centro, se han creado un conjunto de ránquines que comparan las universidades de un determinado territorio, sea este de ámbito global, regional o estatal. Estos ránquines se basan en una batería de indicadores de calidad que suelen estar relacionados con la capacidad investigadora de las universidades, aunque también con el número de premios Nobel o con la cantidad de directivos de las empresas transnacionales más grandes del planeta que se han formado en tales universidades. Ejemplos destacados de este tipo de instrumentos son el ranquin Times Higher Education Supplement y el elaborado por la Universidad Jiao Tong de Shanghái. La idoneidad de los ránquines existentes como instrumentos de medida de la calidad difiere mucho en función de variables como la validez, la comprehensividad o la relevancia de las mediciones que realizan (Dill y Soo, 2005). Ahora bien, diversos analistas coinciden a la hora de señalar que, en general, los ránquines favorecen que los gobiernos concentren más recursos en un número limitado de universidades para poder así situarlas favorablemente en esta peculiar competición internacional (Duff, 2006; Johnston, 2006). De esta manera, las universidades más peri-

féricas del país resultan perjudicadas económicamente y, como si de un círculo vicioso se tratase, tienen más posibilidades de permanecer en tales posiciones periféricas en las siguientes mediciones.

La evaluación y la gestión empresarial penetran en las universidades

La liberalización también se manifiesta en el modelo de gestión de los centros educativos. Muchas reformas educativas han introducido técnicas y valores del ámbito empresarial en los sistemas universitarios, que es lo que se conoce como 'nueva gestión pública' (NGP) (Dale, 1997; Deem, 2001). La NGP se puede definir como una filosofía de gestión orientada por criterios de mercado que pretende desburocratizar el sector público y hacerlo más eficiente. Según Clarke, Gewirtz y McLaughlin, (2000), este modelo de gestión cuenta con las siguientes características: a) Mayor atención a los productos finales y a los resultados en detrimento de la atención dedicada a los recursos con los que se deben hacer tales productos; b) Las organizaciones se consideran redes de relaciones de poca confianza, unidas por contratos o por medidas de tipo contractual; c) Las funciones de proveedor y contratista, que antes se encontraban integradas, se separan dentro de los procesos o las organizaciones; d) Las grandes organizaciones se dividen en unidades más pequeñas y la competencia se utiliza como vía para facilitar la salida o la elección del servicio por parte de los usuarios; e) La autoridad presupuestaria y sobre recursos humanos se descentraliza y se transfiere a gestores directos.

La NGP es un tipo de gestión orientada por estándares medibles y por el control público mediante la obtención de resultados. En este sentido, se asocia directamente a la propuesta de la rendición de cuentas y a la necesidad del Estado y de las autoridades universitarias de ejercer un control sobre el sistema educativo mediante mecanismos no convencionales. Según Neave (1988), la rendición de cuentas, como nuevo modelo de control, conlleva la institucionalización del Estado evaluador. El concepto de 'Estado evaluador' condensa de manera muy clara cómo se ha reformulado la relación entre la educación y el Estado que se está viviendo actualmente. En el marco de este nuevo paradigma, se deja de considerar al Estado como responsable directo de la provisión educativa y su papel pasa a ser el de establecer estándares de contenidos y de rendimientos y el de evaluar si los centros logran los objetivos marcados de manera eficaz. En función de los resultados de las mediciones, el Estado puede incentivar, penalizar o premiar a los centros mediante políticas de financiación. En algunos países, los instrumentos de evaluación se utilizan también para fomentar la elección de centro universitario y la competencia entre centros por la captación de alumnos. Para llevar a cabo este tipo

de políticas, la mayoría de países han creado agencias de acreditación y de evaluación de la calidad educativa.

Los sistemas de evaluación permiten al Estado mantener un cierto control de los sistemas educativos, aun cuando este se desentienda de la provisión o de la gestión directa de los servicios educativos. Por esta razón, se considera que los mecanismos de evaluación permiten al Estado dirigir la Educación Superior 'a distancia' (Mollis y Marginson, 2002). También pueden contribuir a que la carrera profesional universitaria sea más meritocrática (y, por lo tanto, menos clientelista), a incrementar la productividad de los académicos y a que los individuos y organizaciones que conforman la comunidad universitaria se hagan más responsables de sus actos.

Sin embargo, algunos sistemas de evaluación son criticados por centrarse en exceso en indicadores fácilmente medibles, como el número de publicaciones. En este caso, evaluar la cantidad ha generado una inflación de publicaciones que no se corresponde necesariamente con una investigación de mayor calidad. Para suplir esta carencia e introducir criterios de carácter cualitativo, algunos países recurren a las evaluaciones entre iguales, las cuales también han sido cuestionadas, puesto que consumen tiempo y recursos excesivos. Finalmente, las mediciones de la calidad, sobre todo cuando se encuentran ligadas a incentivos, fomentan comportamientos individualistas y penalizan a aquellos agentes que invierten su tiempo en tareas académicas reproductivas, como la enseñanza o la atención al alumnado (Butler, 2005; Geuna y Martín, 2003; Johnston, 2006).

Privatización. Una política con varias caras

Estrictamente, el concepto de 'privatización' alude a la transferencia de los medios de producción del sector público al privado (Johnes, 1995; Marginson, 2004). Sin embargo, la privatización en educación suele materializarse de manera más compleja que en otros sectores de la economía (Dima, 2004). De hecho, generalmente, la privatización no se manifiesta como un juego de suma cero en que el sector privado sustituye al público, sino que puede consistir en un aumento de la provisión privada de servicios educativos, sin que ello vaya necesariamente en detrimento de la oferta pública.

Los principales indicadores para detectar los niveles de privatización de los sistemas educativos son: la fuente de financiación (pública o privada), la titularidad de los centros (públicos, públicos de gestión privada y privados) y la cantidad de alumnos que están

matriculados en cada tipo de centro. No obstante, actualmente, en el campo educativo, la frontera entre lo público y lo privado se ha hecho más difusa, lo cual pone en tela de juicio los indicadores de carácter binominal (público frente a privado) sobre titularidad de centros o sobre financiación. Por ejemplo, las universidades públicas acostumbran a ofrecer programas formativos privados, a precio de mercado, y que coexisten con la oferta pública. Además, las universidades privadas reciben financiación pública en casi todos los países de la OCDE. De hecho, por término medio, los Estados transfieren a los centros privados el 11,2% del presupuesto total para educación terciaria (OECD, 2006).

La privatización educativa, como sucede con la liberalización, es un fenómeno que se puede regular y desregular, promover o inhibir mediante la acción gubernamental. Actualmente, algunos gobiernos promueven la privatización con medidas como las siguientes: subvencionar o estimular fiscalmente los centros privados de Educación Superior; subcontratar proveedores privados para la gestión de la educación pública; limitar el acceso a la universidad pública aumentando las tasas o estableciendo notas de corte altas que obliguen a los alumnos excluidos a estudiar en universidades privadas; o desgravar impuestos a los ciudadanos que consumen educación privada (Johnes, 1995; Carnoy, 1999*a*).

A menudo, se piensa que las propuestas de liberalización y privatización educativa o van de la mano o son indisociables. Ciertamente, la liberalización conlleva algún grado de privatización (puesto que favorece que nuevos actores privados puedan competir con los actores tradicionales a la hora de proveer servicios educativos). Ahora bien, esta relación no siempre se produce de manera automática. Por ejemplo, se puede dar el caso de que un sistema educativo cuente con muchos proveedores privados que se encuentren sujetos a regulaciones contrarias a la competencia y a la elección y que se limiten a actuar como subcontratas del Estado. O, al contrario, puede haber un mercado educativo muy competitivo en el que predomine la presencia de instituciones públicas (Marginson, 2004).

A la hora de analizar cómo ha evolucionado la privatización educativa cabe tener en cuenta que las categorías 'público' y 'privado' no hacen referencia únicamente a la titularidad de los centros, sino también a las áreas de financiación y provisión de la política educativa. En las secciones siguientes se explica en qué consisten y cómo han evolucionado estas otras caras de la privatización.

La privatización de la financiación

La Educación Superior es un recurso estratégico para los países. Por este motivo, es poco probable que los gobiernos, por muy neoliberal que sea su orientación ideológica, dejen por completo de financiar los sistemas universitarios. Aun así, muchos países

Fecha de entrada: 15-12-2009 Fecha de aceptación: 27-10-2010

están experimentando cambios en este sentido. En algunos casos, se liberalizan los precios de los créditos universitarios; en otros, las universidades que eran gratuitas transitan hacia modelos de financiación mixta; o, simplemente, se aumenta el precio del crédito. Otra política muy en boga que implica privatizar la financiación consiste en sustituir las becas por créditos o aplicar impuestos al titulado (Carnoy, 1999*b;* Santos, 2004). Finalmente, los gobiernos pueden incentivar que las empresas privadas inviertan en investigación universitaria introduciendo cambios legislativos sobre patentes, promoviendo la subcontratación de servicios universitarios de investigación o consultoría, o creando parques tecnológicos en las universidades.

Actualmente, a raíz de la difusión internacional de estas políticas, la financiación privada de la Educación Superior está ganando terreno a la financiación pública. Esta tendencia se observa, incluso, en los países más ricos. Así, la inversión pública en Educación Superior en los países de la OCDE ha pasado de representar el 81,2% de la inversión total en el año 1995 a representar el 76,2 % en el año 2003 y el 72,6% en el 2006 (OECD, 2006; 2009). Y todo apunta a que esta tendencia seguirá evolucionando a la baja, es decir, que la financiación privada continuará aumentando.

Los gobiernos son conscientes de que cuentan con cierto margen para privatizar la financiación universitaria por el hecho de que los propios individuos perciben la Educación Superior como una inversión privada de alta rentabilidad. Ahora bien, la privatización de la financiación no está exenta de implicaciones sociales. Por un lado, cuando esta recae en los *estudiantes o en sus familias,* aquellos procedentes de clases más bajas se ven inhibidos a la hora de decidir si cursar estudios superiores o, en muchos casos, se ven obligados a endeudarse para seguir estudiando. Por otro lado, cuando recae en el *sector privado empresarial,* se favorece que el mundo de los negocios fije las prioridades y la agenda de investigación universitaria (Popkewitz, 1994) o que el sector privado sea el principal beneficiario de la explotación comercial de los resultados que se obtienen con el trabajo que se realiza en la universidad pública (Evans, 2001).

Los nuevos proveedores privados

Otra dimensión de la privatización universitaria es la privatización *de la provisión,* la que se produce cuando el suministro de servicios educativos (cursos, programas de formación, etc.) pasa a manos de agentes privados. Este tipo de privatización se ha acentuado en los últimos años a raíz de la emergencia de nuevos proveedores de educación de origen privado. El *ethos* de estos nuevos proveedores difiere del de los centros tradicionales por distintos motivos. En primer lugar, muchos de los nuevos

proveedores centran su actividad en la docencia y no dedican recursos a investigación, imparten contenidos con un carácter marcadamente aplicable y poco teórico, y ofrecen programas de corta duración, a menudo, sin posibilidad de obtener título de grado (Knight, 2006). Otra diferencia importante se encuentra en que muchos de estos nuevos centros tienen fines lucrativos y son precisamente estos los que orientan su actividad académica, la selección de los programas educativos que ofrecen y otras opciones de política universitaria. Además, los centros de Enseñanza Superior *for profit* se caracterizan por contar con inversiones privadas de capital (los más grandes cotizan incluso en mercados bursátiles [Garrett, 2005*b*]) y con formas de gobierno similares a las empresas privadas (por ejemplo, por el poder que tienen los accionistas) (Rodríguez Gómez, 2003).

El objetivo principal de muchos de estos centros es el de vender títulos, a menudo mediante servicios educativos de dudosa calidad, lo cual ha despertado las críticas de la comunidad académica tradicional (Bhushan, 2006; Garrett, 2005*a*). El número de instituciones de Educación Superior *for profit* ha aumentado considerablemente en los últimos años. Desde la década de los noventa, el crecimiento de la cuota de mercado de los centros con estas características ha sido mayor que el de las instituciones públicas tradicionales (Merrill-Lynch, 1999). Algunas de las empresas de Educación Superior lucrativas que generan más beneficios son Apollo Group, De Vry Inc., ITT Educational Services y Sylvan Learning (Lundell, 2007).

Las *universidades corporativas* y los *centros de educación virtual* son dos modalidades particulares de provisión privada de Educación Superior que se han incorporado recientemente al sector. Las universidades corporativas son centros educativos que ofrecen servicios de capacitación y formación especializada a los trabajadores o aspirantes a trabajadores de grandes empresas. Estos centros dependen directamente de las empresas y son un componente clave en su estrategia productiva, así como para la fidelización del personal (Meister, 1998). Se estima que existen unas dos mil universidades corporativas en todo el planeta (Hearn, 2002). Hasta hace poco tiempo, estas instituciones no otorgaban títulos universitarios y sus programas formativos servían estrictamente a las necesidades formativas particulares de la empresa (Meister, 1998). Sin embargo, estos centros están evolucionando rápidamente y muchos empiezan a acreditarse y a abrirse al mercado, lo cual les ha permitido responder a una demanda que trasciende su plantilla laboral. De hecho, aproximadamente el 25% de las *corporate universities* ya atraen estudiantes sin vínculos con la empresa.

Los *centros educativos virtuales* están adquiriendo también más presencia en el campo educativo, en parte, porque permiten expandir la educación a un coste más

Fecha de entrada: 15-12-2009 Fecha de aceptación: 27-10-2010

bajo (Carnoy, 1999*a*). Son rentables porque mantener sus edificios implica un coste muy bajo, los costes de envío de materiales se han recortado gracias a Internet y, a menudo, los gastos en personal docente también son menores que en los centros presenciales. En el año 2001 había 1.180 centros virtuales de Educación Superior (Futures Project, 2002). Estos centros despiertan todavía más suspicacias entre la comunidad académica tradicional a causa de la confusión existente sobre cuáles son los marcos reguladores a los que se deberían acoger (Brown, 2005).

Comercialización. Compraventa de educación a escala internacional

Actualmente, el sector educativo participa directamente en dos tipos de operaciones clave para la globalización económica: el comercio exterior y la inversión extranjera directa (IED). En ambos tipos de operaciones intervienen tanto universidades privadas como públicas. Si bien el volumen de operaciones comerciales y de IED en educación es, en la mayoría de países, poco significativo comparado con otros sectores de la economía, ha adquirido relevancia desde la década de los noventa (Larsen y Vincent-Lancrin, 2002).

Existen cuatro modalidades de comercialización de servicios, sean estos educativos o de cualquier otro tipo: suministro transfronterizo, consumo en el extranjero, presencia comercial y presencia individual (Knight, 2005). El *suministro transfronterizo* consiste en proveer un servicio desde un país a otro, sin que haya contacto físico entre productor y consumidor. Este sería el caso del *e-learning* y, en general, de la educación a distancia. El *consumo en el extranjero* implica que los consumidores se trasladan a otro país para adquirir un determinado servicio. En el campo educativo, el ejemplo más claro de esta modalidad son los estudios en el extranjero. En el caso de la *presencia comercial,* la empresa extranjera se desplaza físicamente a otro país, sea estableciendo filiales, sea creando nuevo centros educativos independientes, sea adquiriendo centros educativos locales. En el contexto de esta modalidad, encontramos también operaciones comerciales que no comportan inversión directa como el franquiciado, el hermanamiento entre centros o los programas de titulación conjunta (Knight, 2006). Finalmente, la *presencia individual* consiste en el suministro de servicios por parte de académicos extranjeros que son contratados a título individual para llevar a cabo tareas de investigación o docencia.

Los países que cuentan con una mayor ventaja comparativa en la comercialización de servicios educativos contemplan la Educación Superior como una industria de exportación que favorece su balanza comercial (Barrow et ál., 2004). En consecuencia, estos países promueven la exportación de servicios educativos mediante un amplio abanico de políticas multisectoriales. Una de las políticas más extendidas consiste en crear agencias para promover las universidades nacionales en el extranjero y atraer estudiantes internacionales. También se busca atraer a este tipo de estudiantes y exportar otros servicios educativos a través de programas de ayuda internacional (por ejemplo, otorgando becas a estudiantes de países del sur), de políticas de migración y sobre visados (para facilitar la entrada a estudiantes extranjeros), de políticas de garantía de la calidad y de reconocimiento de títulos con otros países y, sobre todo, a través de la política comercial auspiciada por la Organización Mundial del Comercio (OMC) o por tratados de libre comercio de ámbito regional (Verger, 2010).

Como se refleja en las negociaciones para la liberalización comercial de servicios que se llevan a cabo en la OMC, los países más interesados en la exportación de servicios educativos son Australia, el Reino Unido, Nueva Zelanda, los Estados Unidos y Canadá. Aun así, los países europeos y la propia Unión Europea (UE) también manifiestan intereses en la liberalización comercial de la Educación Superior a escala internacional. De hecho, en cierta medida, uno de los principales objetivos de la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) tiene una clave estrictamente comercial. El EEES prepara a las universidades europeas para que sean más competitivas internacionalmente y para que atraigan estudiantes e investigadores de diferentes puntos del planeta (Robertson, 2009). Ahora bien, la estrategia comercial europea en materia de Educación Superior también tiene un carácter defensivo, ya que una de las principales motivaciones de la Comisión Europea y de los países miembros para la constitución de este espacio es la de evitar la fuga de cerebros europeos, en concreto, a Estados Unidos (Charlier y Croché, 2007).

Tendencias en la comercialización educativa

De los cuatro modos comerciales existentes, se dispone de más datos respecto al *consumo en el extranjero.* Según el Instituto de Estadística de la Unesco, en el año 2008, casi tres millones de personas estudiaron en un país extranjero y, según algunas estimaciones, esta cifra ascenderá a 7,2 millones en el año 2025 (Knight, 2005). Los países de la OCDE son los más competitivos a la hora de captar estudiantes extranjeros.

Concretamente, el área de la OCDE recibe al 85% de los estudiantes internacionales. Estos flujos están concentrados en pocos países, puesto que Estados Unidos, Reino Unido, Alemania, Francia, Australia y Japón atraen el 75% de los estudiantes extranjeros presentes en el área (Larsen y Vincent-Lancrin, 2002). Estados Unidos es el principal exportador de educación del planeta. Este país ingresa aproximadamente 13.000 millones de dólares al año en concepto de matriculación de estudiantes internacionales (Basset, 2006). Si bien Estados Unidos es el principal exportador en números absolutos, Australia ocupa el primer lugar del ranquin por lo que se refiere a la exportación de servicios educativos con respecto al total de servicios exportados. En este país, los ingresos que representan los estudiantes internacionales equivalen al 5,6% del total de las exportaciones. De hecho, después del carbón y de la plata, la educación es el 'bien' más exportado en Australia (Olds, 2008). Por lo que se refiere a la otra cara de los flujos comerciales –es decir, de dónde proceden los estudiantes internacionales–, destacan los países asiáticos, en concreto, China, India y Corea del Sur (OECD, 2004). Las razones por las cuales los estudiantes optan por estudiar en el extranjero son muy diversas. Algunos lo hacen porque en el país de destino la Educación Superior es más accesible y la oferta de plazas y especialidades es mayor. También hay estudiantes que deciden estudiar en el exterior por motivos extraacadémicos, como huir de regímenes políticos opresores, vivir una experiencia internacional o aprender idiomas (Altbach, 2004). Otros tienen en cuenta el prestigio asociado a un título extranjero, sobre todo si se obtiene en las universidades más importantes de Estados Unidos o de Europa, o bien consideran que estudiando en otro país pueden adquirir las habilidades y competencias multiculturales que muchas empresas transnacionales valoran en los trabajadores. En otras ocasiones, las personas estudian en el exterior con la intención de poder trabajar en el país de destino, de manera que los estudios entroncarían con estrategias de migración económica de más largo plazo (Vinokur, 2006). Con respecto a las modalidades de *educación a distancia y presencia comercial,* los flujos comerciales también han aumentado en los últimos años. La educación a distancia representa aproximadamente un 6% de la matriculación de estudiantes internacionales en Educación Superior y es un porcentaje que viene aumentando de manera constante desde los noventa (Larsen y Vincent-Lancrin, 2002). Esta modalidad ha aumentado a raíz de los avances en las comunicaciones electrónicas y de la erosión de las constricciones espaciales y temporales asociada a dichos avances (Jessop, 2001). Las universidades virtuales atraen a muchos estudiantes porque les permiten ahorrar costes de movilidad, los cuales son especialmente cuantiosos cuando se trata de desplazarse y vivir en un país extranjero (Marginson, 2004).

Con respecto a la presencia comercial, destaca la expansión territorial de las universidades británicas, australianas y norteamericanas. Muchas de estas universidades ofrecen sus servicios asociándose con centros de los países anfitriones, o absorbiéndolos[2], aunque en muchas ocasiones también crean nuevos campus. Algunos países promueven que universidades extranjeras realicen una inversión directa en su territorio como una forma de suplir las carencias de sus sistemas educativos (Larsen, Momii et ál., 2004). En ocasiones, lo hacen también para minimizar la problemática de la fuga de cerebros. En este sentido, países como China consideran que, si las universidades extranjeras se instalan en su territorio, es menos probable que los titulados chinos emigren al extranjero que si realizan sus estudios directamente en otro país (Zhang, 2003). Por su parte, las universidades optan por establecer filiales en el extranjero por diversos motivos: para diversificar mercados y ser menos vulnerables a las tendencias demográficas locales, porque existe la posibilidad de establecer *partenariados* con universidades e industrias de otros países, o porque esta clase de operaciones conlleva una generación de ingresos (Verbik y Merkley, 2006; Ziguras et ál., 2003).

Discusión y conclusiones

La mercantilización educativa es un fenómeno multidimensional constituido por procesos de liberalización, privatización y comercialización. Estas tres dimensiones convergen a la hora de acentuar las dinámicas de competencia en los sistemas de Educación Superior y de favorecer que nuevos actores privados penetren en el campo educativo. En este nuevo escenario, la gobernanza de los sistemas educativos deviene más compleja puesto que los gobiernos estatales deben coordinar la actividad de nuevos agentes (nuevas universidades privadas, universidades extranjeras, cursos a distancia, etc.) que operan o influyen indirectamente en su territorio.

Por otro lado, los procesos de mercantilización convierten la Educación Superior, en sí misma, en un *fin* y en un producto de la economía. Debido a dinámicas como las exploradas en este artículo, se presiona a las universidades para que produzcan valor mediante la venta de servicios educativos y de investigación. Esta caracterización de

(2) Es el caso del consorcio norteamericano Sylvan Learning, que ha adquirido universidades privadas y escuelas de negocios en México, España, Chile, Francia y Suiza (Aboites, 2004).

las universidades como fin de la economía no solo se hace patente en el aumento de universidades privadas, sino principalmente en la tendencia de las universidades públicas a comportarse como unidades empresariales autónomas orientadas a la venta (y la exportación) de servicios en un entorno económico cada vez más liberalizado.

El fenómeno de la mercantilización de la educación es, en gran medida, el resultado de la confluencia de las estrategias educativas de los Estados, las instituciones universitarias y los propios individuos para adaptarse a una economía cada vez más globalizada y competitiva. En este sentido, una de las principales fuerzas motrices de la mercantilización es el proceso actual de globalización económica, el cual genera las condiciones estructurales para las transformaciones promercado que se observan en el campo universitario. En particular, uno de los mecanismos constitutivos de la mercantilización es la tensión entre, por un lado, la expansión de la demanda de Educación Superior y, por el otro, la contracción de la intervención directa del Estado en el sector. Dicha tensión se genera en un contexto caracterizado por la acentuación de la competitividad económica internacional y por la institucionalización del neoliberalismo como paradigma de políticas en muchos puntos del planeta.

A menudo, la mercantilización educativa emerge o se acentúa por omisión, es decir, por la pasividad de los Estados a la hora de responder directamente a la creciente demanda en Educación Superior. Ahora bien, la mercantilización, en cada una de sus dimensiones, se promueve también desde la política estatal y a través de la regulación gubernamental procompetencia en el campo educativo. De hecho, este artículo recoge un amplio catálogo de las políticas educativas más relevantes que los Estados implementan para avanzar hacia la mercantilización educativa. En este sentido, es importante poner de relieve que la mercantilización educativa no implica necesariamente que el Estado deje de responsabilizarse de la Educación Superior, sino que representa más bien un cambio en la relación entre Estado y educación: el primero evita monopolizar las actividades relativas a la provisión educativa y asume la función primordial de coordinar, regular y controlar la acción de un amplio conjunto de actores en la materia. Este giro no implica que el Estado pierda poder en el campo educativo; al contrario, en muchas ocasiones, se produce más bien el efecto inverso. Es decir, el Estado se desvincula de la gestión directa de la educación, pero adquiere más capacidad de controlar los contenidos y procedimientos educativos mediante mecanismos de evaluación, estandarización y financiación. Por lo tanto, el fenómeno de la mercantilización nos muestra que es necesario huir de análisis globalistas que victimizan al Estado o lo enfrentan al mercado como si de un juego de suma cero se tratase. Más bien, nos encontramos en una situación en la que los gobiernos que aspi-

ran a ser competitivos en una economía global se convierten en activos creadores de mercados educativos e incluso utilizan la mercantilización como una política estatal con la que gobernar la Educación Superior con más autoridad y eficiencia.

Los efectos de esta estrategia política son todavía inciertos, pero diversas fuentes como las contempladas en este artículo apuntan a tendencias que merecen ser objeto de análisis más exhaustivos para así fomentar y enriquecer un debate público necesario sobre la relación entre Estado, mercado y universidad.

Referencias bibliográficas

Aboites, H. (2004). Derecho a la educación o mercancía: La experiencia de diez años de libre comercio en la educación mexicana. *Memoria. Revista Mensual de Política y Cultura,* 187.

Altbach, P. G. (2004). Higher Education Crosses Borders. *Change,* marzo-abril de 2003, 18-24.

Apple, M. (1997). *Teoría crítica y educación.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Aronowitz, S. y Fazio W. de (1997). The New Knowledge Work. En A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown y A. S. Wells (Coords.), *Education, Culture, Economy and Society.* Oxford: Oxford University Press.

Ball, S. (1990). *Politics and policy making in education.* London: Routledge.

— (2004). Education For Sale! The Commodification of Everything. En *King's Annual Education Lecture 2004.* London: University of London.

Barrow, C. W., Didou-Aupetit, S., y Mallea, J. (2004). *Globalisation, Trade Liberalisation, and Higher Education in North America: The Emergence of a New Market under NAFTA?* Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Bassett, R. M. (2006). *The WTO and the University: Globalization, gats, and American Higher Education.* New York: Routledge.

Bhushan, S. (2006). *Foreign Education Providers in India: Mapping the Extent and Regulation.* London: OBHE.

Brock-Utne, B. (2002). The Global Forces Affecting the Education Sector Today – The Universities in Europe as an Example. *Higher Education in Europe,* 27 (3), 283-299.

Fecha de entrada: 15-12-2009 Fecha de aceptación: 27-10-2010

Brown, G. M. (2005). *Three 'Controversial' Virtual Universities: Lessons from the Australian Experience.* London: OBHE.

Brown, P. y Lauder, H. (1997). Education, Globalisation and Economic Development. En A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown y A. S. Wells (Coords.), *Education, Culture, Economy and Society.* Oxford: Oxford University Press.

Brunner, J. J. (2006). *Mercados universitarios: ideas, instrumentos y seis tesis en conclusión.* Recuperado de http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2006/03/mercados_univer.html

Carnoy, M. (1999a). *Globalization and Educational Reform: what Planners Need to Know.* Paris: Unesco.

— (1999b). Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de Educación,* 318, 145-162.

Charlier, J. E. y Croché, S. (2007). The Bologna Process: The Outcome of Competition Between Europe and the United States and a Stimulus to This Competition. *European Education*, 39 (4), 10-26.

Clarke, J. Gewirtz, S. y McLaughlin, E. (2000). *New Managerialism, New Welfare?* London: Sage.

Dale, R. (1997). The State and the Governance of Education: An Analysis of the Restructuring of the State-Education Relationship. En A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown y A. S. Wells (Coords.), *Education, Culture, Economy and Society,* 273-282. Oxford: Oxford University Press.

— (1999). Specifying Globalisation Effects on National Policy: Focus on the Mechanisms. *Journal of Education Policy,* 14 (1), 1-17.

De Boer, H., Huisman, J., Klemperer, A., Meulen, B. van der, Neave, G., Theisens, H. et ál. (2002). *Academia in the 21st Century. An Analysis of Trends and Perspectives in Higher Education and Research.* The Hague: Advisory Council for Science and Technology Policy.

Deem, R. (2001). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the Local Dimension still Important? *Comparative Education,* 37 (1), 7-20.

Dill, D. D. y Soo, M. (2005). Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of University Ranking Systems. *Higher Education,* 49, 4 (june 1), 495-533.

Dima, A. M. (2004). *Organizational Typologies in Private Higher Education.* CHER 17th Annual Conference. Twente (Holanda), 17-19 de septiembre.

Duff, J. (2006). *Internationalisation of University Education, University Rankings and the Transformation of Australian University Education into a Private Good.* XVI ISA World Congress of Sociology. Durban (Sudáfrica), 23-29 de julio.

Evans, G. R. (2001). The Integrity of UK Academic Research under Commercial Threat. *Science as Culture*, 10 (1), 97-111.

Futures Project (2002). An *Update on New Providers. Providence* (Rhode Island): Brown University.

Garrett, R. (2005). Fraudulent, Sub-Standard, Ambiguous the Alternative Borderless Higher Education. *OBHE Briefing Note,* 24.

— (2005*b*). Global Education Index 2005, Part 1: Public Companies – Share Price & Financial Results. *OBHE Briefing Note,* 25.

Green, A. (2002). Education, Globalisation and the Role of Comparative Research. *London Review of Education,* 1(2), 84-97.

Hearn, D. R. (2002). Education in the Workplace: An Examination of Corporate University Models. Organizational Issues and Insights. *NewFoundations.* Recuperado de http://www.newfoundations.com/OrgTheory/Hearn721.html

Jakobi, A. y Martens, K. (2007). La influencia de la OCDE en la política educativa nacional. En X. Bonal, A. Tarabini y A. Verger, *Globalización y educación: Textos fundamentales.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Jessop, B. (2000). The State and the Contradictions of the Knowledge-Driven Economy. En J. R. Bryson, P. W. Daniels, N. D. Henry y J. Pollard (Coords.), *Knowledge, Space, Economy,* 63-78. London: Routledge.

— (2001). *The Spatiotemporal Dynamics of Capital and its Globalization – And How they Challenge State Power and Democracy.* Lancaster (Reino Unido): Department of Sociology, Lancaster University. Recuperado de http://www.comp.lancs.ac.uk/sociology/soc132rj.pdf

Geuna, A. y Martin, B. R. (2003). University Research Evaluation and Funding: An International Comparison. *Minerva,* 41 (4), 277-304.

Johnes, G. (1995). *Economía de la educación. Capital humano, rendimiento educativo y mercado de trabajo.* Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Johnston, R. (2006). Research Quality Assessment and Geography in Australia: Can Anything be Learned from the UK Experience? *Geographical Research,* 44 (1), 1-11.

Johnstone, D. B. (2004). The Economics and Politics of Cost Sharing in Higher Education: Comparative Perspectives. *Economics of Education Review,* 23, 403-410.

Knight, J. (2005). Educación transfronteriza comercial: Implicaciones para la financiación de la Educación Superior. En *La Educación Superior en el*

mundo 2006. La financiación de las universidades. Barcelona: Mundi-Prensa.

— (2006). Educación Superior transfronteriza: Problemas e implicaciones referentes a la garantía de la calidad y la acreditación. *La Educación Superior en el mundo 2007. Acreditación para la garantía de calidad: ¿Qué está en juego?* Barcelona: Mundi-Prensa.

Kwiek, M. (2001). Globalization and Higher Education. *Higher Education in Europe,* 26 (1), 27-38.

Larsen, K., Momii, K. y Vincent-Lancrin, S. (2004). *Cross-Border Higher Education: an Analysis of Current Trends, Policy Strategies and Future Scenarios.* London: OBHE.

Larsen, K. y Vincent-Lancrin, S. (2002). International Trade in Educational Services: Good or Bad? *Higher Education and Management Policy,* 14 (3), 2-45.

Le Grand, J. (1996). Los cuasi mercados y la política social. En E. Oroval (Comp.), *Economía de la educación,* 257-269. Barcelona: Ariel Educación.

Lundell, D. (2007). Profit from For-Profit Education. *Investopedia.* Recuperado de http://stocks.investopedia.com/stock-analysis/2007/profit_from_for-profit_education_apol_stra_ceco.aspx?ad=IA_RSS_7262007

Marginson, S. (2004). Competition and Markets in Higher Education: a 'Glonacal' Analysis. *Policy Futures in Education,* 2 (2), 175-244.

Meister, J. C. (1998). *Corporate Universities: Lessons in Building a World-Class Work Force.* New York: McGraw Hill.

Moe M. T., Bailey K. and Lau R. (1999). The Book of Knowledge: Investing in the Growing Education and Training Industry. New York: Merrill Lynch & Co.

Mollis, M. y Marginson, S. (2002). The Assessment of Universities in Argentina and Australia: Between Autonomy and Heteronomy. *Higher Education in Europe,* 43, 311-330.

Molnar, A. (2002). *Fifth Annual Report on Commercialism in Schools. The Corporate Branding of Our Schools.* Tempe (Arizona): CERU-EPSL Arizona State University.

Mundy, K. (1998). Educational Multilateralism and World (Dis)Order. *Comparative Education Review,* 42 (4), 448-478.

Neave, G. (1988). On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1968-1988. *European Journal of Education,* 23 (1-2), 4-13.

OBHE (2003). Mapping the Educational Industry (1). Public Companies – Share Price & Financial Results. *Briefing Note. The Observatory on Borderless Higher Education,* 9.

OECD (2004). Internationalisation of Higher Education. *OECD Policy Brief,* agosto de 2004.

— (2006). *Education at a Glance 2006: OECD indicators.* Paris: OECD.

— (2009). *Education at a Glance 2009: OECD indicators.* Paris: OECD.

Olds, K. (2008). Analysing Australia's Global Higher Education Export Industry. *GlobalHigherEd.* Recuperado de http://globalhighered.wordpress.com/2008/06/24/australias-global-highered-export-industry/

Olssen, M. y Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, Higher Education and the Knowledge Economy: from the Free Market to Knowledge Capitalism. *Journal of Education Policy,* 20 (3), 313-345.

Popkewitz, T. S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas.* Madrid: Morata.

Reid, A. (2005). The Regulated Education Market has a Past. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26 (1), 79-94.

Robertson, S. (2005). Re-Imagining and Re-Scripting the Future of Education: Global Knowledge Economy Discourses and the Challenge to Education Systems. *Comparative Education,* 41 (2), 151-170.

— (2009). *The EU, Regulatory State Regionalism and New Modes of Higher Education Governance.* International Studies Association Conference. Nueva York, 15-18 de febrero.

Rodríguez Gómez, R. (2003). La Educación Superior en el mercado: configuraciones emergentes y nuevos proveedores. En M. Mollis (Coord.), *Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?,* 87-107. Buenos Aires: CLACSO.

Saner, R. y Fasel, S. (2003). Negotiating Trade in Educational Services within the WTO/GATS Context. *Aussenwirtschaft,* 11, 257-308.

Santos, B. de S. (2004). *La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad.* Buenos Aires: Miño y Dávila, LPP.

Slaughter, S. y Leslie, G. (1997). *Academic Capitalism.* Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Verbik, L. y Merkley, C. (2006). *International Branch Campuses. Model and Trends.* Londres: OBHE.

Verger, A. (2010). *WTO/GATS and the Global Politics of Higher Education.* New York: Routledge.

Vinokur, A. (2006). Brain Migration Revisited. *Globalisation, Societies and Education,* 4 (1), 7-24.

Washburn, J. (2005). *University Inc.: Corporate Corruption of Higher Education.* New York: Basic Books.

Fecha de entrada: 15-12-2009 Fecha de aceptación: 27-10-2010

Zhang, C. (2003). *Transnational Higher Education in China: Why has the State encouraged its Development?* Stanford: University of Stanford, School of Education, Master of Arts.

Ziguras, C., Reinke, L. y Burnie, G. M. (2003). 'Hardly Neutral Players': Australia's Role in Liberalising Trade in Education Services. *Globalisation, Societies and Education,* 1 (3), 359-374.

Dirección de contacto: Antoni Verger. AMIDST-Universidad de Ámsterdam. Nieuwe Prinsengracht, 130; 1018VZ Ámsterdam, Holanda. E-mail: a.verger@uva.nl

Controversias ante las formas de cibercontrol escolar[1]

Controversy Over Forms of Cybercontrol at Schools

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-112

Ángel San Martín Alonso
Universitat de València. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Valencia, España.

Resumen

En este artículo planteamos que desde la institución escolar se experimentan múltiples formas de participación en la sociedad de la información. Estas formas trascienden los parámetros clásicos en el análisis de la relación de la escuela con las TIC y recogen actividades organizadas por estructuras sólidas desarrolladas en el entorno social, muchas de las cuales –y esto es lo más relevante– se realizan en los límites de la organización escolar. Precisamente por esta razón, se convierten en actividades difíciles de evaluar y en muchos casos son focos de controversia. Desde esta perspectiva, planteamos el caso estudiado en este trabajo: la videovigilancia suscita duras controversias en muchos de los centros de Secundaria que la implantan como respuesta al creciente «clima de violencia» que perciben los agentes escolares en el interior de esos centros. Este tipo de controversia es de naturaleza tecnocientífica y por ello la analizamos a partir del enfoque de los estudios de ciencia, tecnología y sociedad, por considerar que explican mejor el fenómeno actual de las TIC en los centros que los estudios de orden curricular. El trabajo de campo se centra en el caso de un instituto en el que la controversia suscitada por la videovigilancia desemboca en un conflicto. El análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a los agentes de la comunidad escolar nos permite reconstruir cómo se articula y resuelve la controversia, sin

(1) Proyecto en el que se inscribe el presente artículo: *La construcción de ciudadanía en la Educación Secundaria Obligatoria a través de los usos pedagógicos de la controversia sobre el agua en la Comunidad Valenciana.* Entidad financiadora: Ministerio de Educación y Ciencia. Convocatoria 2005. Código: SEJ2005-09319-C03-03. Duración desde 2006 hasta 2008. Investigador principal: Francisco Beltrán Llavador.

Fecha de entrada: 14-12-2009 Fecha de aceptación: 10-11-2010

que los procedimientos activados lleguen a conseguir su clausura. Las primeras conclusiones apuntan a los siguientes aspectos: a) las instancias organizativas son poco permeables a estas dinámicas, b) el relato de los agentes se nutre de las estructuras de significación dominantes en el entorno social, c) el conflicto bloquea la clausura de la controversia, y d) finalmente la experiencia no se traslada al proyecto de educación de la ciudadanía en la democracia y la participación.

Palabras clave: control, controversia, conflicto, organización escolar, TIC, educación para la ciudadanía.

Abstract

Many forms of participation in the information society are experienced in relationship with school. Such participation goes beyond the classic parameters used to analyze the relationship between schools and ICT. It includes activities that are organized by solid structures which are developed in the social environment, many of which activities –and this is the most salient point– go on within the limits of the school organization. Precisely for this reason such activities become hard to evaluate, and in many cases they arouse controversy. This is the perspective applied to the case featured in this paper. Video surveillance sets off hot controversies in many of the secondary schools that use it as a response to the increasing climate of violence perceived by school authorities. This type of controversy is largely technical and scientific in nature, and for this reason it is analyzed using the approach of studies in science, technology and society, which, it is anticipated, explain the current phenomenon of ICT. in schools better than curriculum-based studies would. The fieldwork focuses on a high school where the video surveillance controversy led to conflict. Members of the scholastic community are interviewed, and the results are subjected to qualitative analysis to reconstruct how the controversy was articulated and settled, although the procedures implemented failed to achieve closure. Early conclusions suggest the following: a) Dynamics such as these do not trickle up the organizational chain; b) reports by members of the school community feed off the social setting's dominant significance structures; c) the conflict blocks any closure with respect to the controversy and; d) in the end the experience was not reflected in civics as taught at the school.

Key words: control, controversy, conflict, school organization, ICT, civics.

Mimetizando las prácticas de uso en los centros

Con frecuencia se habla del retraso tecnológico de los centros escolares, de la elevada ratio de estudiantes por ordenador o de la obstinada reticencia del profesorado a manejar estos artefactos en sus prácticas (el informe Proyecto Internet Catalunya (PIC), 2007, es muy revelador al respecto). Sin embargo, la observación atenta del trabajo cotidiano en los centros permite detectar multitud de proyectos e iniciativas que, más allá del estricto programa de las materias, proponen a los estudiantes diversas actividades que toman las TIC como eje vertebrador. Se trata de actividades cuyo formato es más próximo a los formatos de la cultura mediática que a los de la escolar y se articulan en torno a 'proyectos', generalmente con financiación mixta. Recogemos bajo la categoría de 'formas escolares de participación' en la sociedad de la información (SI) las actividades así realizadas que no son propiamente didácticas. Al menos tres argumentos justifican el que centremos nuestra atención en ellas:

- Pese a no estar cuantificadas, la magnitud del fenómeno contradice la visión pesimista que se desprende cuando el análisis se centra en el equipamiento o en la integración curricular de las TIC (tecnologías de la información y comunicación). Para hacerse una idea baste recordar algunos datos: en el concurso El País de los Estudiantes participaron en el curso 2008-09 más de 45.000 alumnos (*El País*, 8 de junio de 2009). Para el proyecto «– es +. Cine para ser la voz de quienes callan» contra la violencia de género –promovido por los ministerios de Igualdad y de Educación– los escolares de Secundaria enviaron más de 300 guiones (http://www.tt.mtas.es/periodico/igualdad/200802/IGU20080222.htm). Por otra parte, más de 15.000 alumnos asistieron a los campamentos-taller sobre cine. A los diferentes concursos que con motivo del Día de Internet convoca la Asociación de Usuarios de Internet se envían cientos de trabajos (http://www.premiosdeinternet.org/index.php?body=ppal). También recibe gran número de trabajos el concurso anual del Instituto Nacional de Técnica Aeroespacial y la Fundación Aeroespacio (http://www.concursoespacial.com/presentacion.asp). Pensemos por último en cuántos escolares disponen ya de un *tamagotchi.*
- El núcleo del sistema técnico, según Quintanilla (2002, pp. 21 y ss.), lo constituye la relación creativa e imprevisible del usuario con el artefacto tecnológico. Tal relación da lugar a formas muy diversas de uso y acaba por situar la

Fecha de entrada: 14-12-2009 Fecha de aceptación: 10-11-2010

actividad, en la mayoría de los casos, más allá de los propósitos y planteamientos pedagógicos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por esta circunstancia, muchas de estas actividades se realizan en los márgenes de lo instituido, tanto en el plano del currículo como en el de la organización escolar.

- Dada la condición fronteriza de las formas y dado su propósito de adquirir visibilidad fuera de los muros escolares, con frecuencia suscitan controversias que, en ocasiones, desencadenan conflictos en la vida de los centros: controversias en torno al modelo educativo que fomentan, a los patrocinios que las sustentan, a la corresponsabilidad del docente junto a la de agentes económicos extraños a la educación, a los parámetros de valoración, a la laxitud en los controles de legalidad de los medios y actividades, etc. En suma, introducen condiciones que desbordan los principios fundacionales de la escuela moderna y que ahora se han de revisar si la institución quiere ser determinante en la formación de una ciudadanía democrática y participativa (Martín Gordillo, 2006).

De la pluralidad de formas que adoptan las prácticas escolares, aquí solo nos ocuparemos del dispositivo de videovigilancia de un centro de Secundaria (el IES La Picota, el nombre es ficticio)[2]. Tal dispositivo consiste en un control basado en la instalación en el interior del centro de tecnología dotada de videocámaras y registro de las imágenes. Un equipamiento, por lo demás, con el que ya cuentan decenas de centros de Secundaria públicos y privados. La controversia que suscitan estos dispositivos se inscribe en la dialéctica libertad frente a seguridad, autonomía frente a vigilancia, una consecuencia política de los atentados a las Torres Gemelas el 11-S. Ahora bien, ¿cómo se traslada esta dialéctica a los centros escolares y qué consecuencias se desprenden para la educación de los estudiantes que se ven sometidos al nuevo orden social de la ciudadanía digital? (Robles, 2009, pp. 53 y ss.).

Formas de participación para narrar-se

Las 'formas de participación' vienen a ser la cristalización, con estructuras diferentes, de la amplia tipología de acciones realizadas por los agentes con el material tecnológico

(2) El centro y el material manejado en este artículo es deudor, como se explicará más adelante, del proyecto: SEJ2005-09319-C03-03, PNID 2006-2008 financiado por la DGCYT.

disponible, dentro o fuera del aula y de manera continuada u ocasional. Tales actuaciones no siempre están inspiradas por el proyecto educativo de centro, solo algunas tienen que ver con los propósitos didácticos, mientras que otras muchas son actividades extracurriculares y extraescolares. Dichas formas aparecen y desaparecen en función, por una parte, de que la innovación tecnológica se ha convertido en un valor indiscutible de la sociedad de la información y, por otra, del afán renovador –más o menos sincero– de un sector del profesorado y de los equipos directivos. En los años setenta y ochenta la renovación venía espoleada por el compromiso político; ahora viene alentada por la mercadotecnia que rodea a las tecnologías y por el mecenazgo de las empresas del sector.

Planteamos, pues, que las múltiples actuaciones escolares con las TIC responden a un patrón con el que la institución se propone *participar* en la SI, hacerse presente en ella. Estas formas o patrones responden a las diversas modulaciones de la experimentación que la escuela hace de los medios conforme a objetivos tan 'pedagógicos' como participar, conectar, concursar, entretener, vigilar, etc. Desde luego que en ninguna de estas modulaciones, enseñar y aprender más –es decir, lo pedagógico o lo didáctico– tiene tanta relevancia como el afán de los estudiantes y profesores por experimentar y hacerse visibles en los medios de la SI; en definitiva, por narrar sus peripecias vitales conforme a los nuevos formatos. Las formas así perfiladas vendrían a representar la 'pedagogía multimodal' que trabaja con prácticas y textos híbridos de los estudiantes, quienes viven intensamente sumergidos en el entorno tecnológico. Esta pedagogía, según Ware y Warschauer (2005, pp. 437 y ss.), proporciona buenos resultados porque fomenta que los estudiantes permanezcan 'conectados' a la cultura académica. La incógnita es si tales formas convierten a los escolares en personas sometidas al nuevo orden o en ciudadanos plenamente conscientes de su mundo.

Rasgos distintivos de las formas

Más allá del afán de innovar con los nuevos medios, las formas de uso de las tecnologías en los centros, incluida la videovigilancia, responden a tres principios que consideramos fundamentales.

- Las formas son un constructo metodológico que nos facilita una aproximación holística y contingente al fenómeno de las TIC en los ámbitos escolares. De acuerdo con sus dimensiones constitutivas, las formas son algo complejo pero de un gran potencial explicativo y, sobre todo, un modelo pragmático para el

Fecha de entrada: 14-12-2009 Fecha de aceptación: 10-11-2010

análisis del fenómeno que nos ocupa. En este sentido, resultan oportunas las palabras de Wagensberg (2004, p. 143), cuando afirma: «Cuantos más sucesos o fenómenos de la realidad queden comprehendidos por un modelo, más alto será su grado de comprensión». Así pues, la identificación y descripción de las formas representa un cambio en el enfoque metodológico al analizar cómo se trabaja en los centros con los medios tecnológicos.

- El concepto de participación tiene múltiples acepciones, aquí debe tomarse en un sentido restringido por cuanto alude a los modos de 'participación tecnológica' de los agentes escolares en la SI. Esto es, consiste en que los agentes se hagan presentes en foros y actividades, mediadas tecnológicamente, que auspician prácticas emblemáticas en el entorno social. Frente a los medios clásicos (cine, prensa, radio o televisión), las TIC han creado según, Echeverría (2003, pp. 78 y ss.), un tercer entorno o espacio electrónico propicio «para la acción a distancia y en red», que denomina «participación ciudadana» y que se ejercita tanto en el ámbito de lo público como en el de lo privado.
  La publicidad así lo cree también y como tal lo utiliza. De hecho en la presentación de un producto para Internet se afirma:

> Rayuela es participación y colaboración, un claro ejemplo de cómo todos y todas podemos estar presentes en el día a día de la educación de nuestros hijos e hijas a solo un golpe de ratón. Una solución técnica que apuesta por las relaciones humanas[3].

  La lectura pedagógica de este planteamiento la hace Area Moreira (2005, p. 69), al afirmar que «las redes telemáticas propician nuevas formas de participación social más allá de los límites territoriales locales», lo cual permite «experimentar nuevos modos de organización y participación ciudadana».
- Es indudable que estas formas están comprometidas con la producción de relatos que combinan signos, sonidos e imágenes para crear algún «efecto de sentido», tanto para quienes los generan como para quienes los reciben (Cortés Rodríguez, 2003, p. 23). Las tecnologías más avanzadas en el tratamiento de la información (de la web 2.0 a la web semántica) enfatizan sobremanera el que los usuarios sean al tiempo productores de discursos y receptores de la información que les interesa (Piscitelli, 2005).

(3) Texto con el que se concluye la «presentación» del Portal Rayuela de la Junta de Extremadura. En: http://www.portalrayuela.educarex.es/rayuela/presentacion/presentacion.jsp

Fecha de entrada: 14-12-2009 Fecha de aceptación: 10-11-2010

> Alcanzar este doble objetivo depende tanto de la innovación tecnológica como de la cultura de los usuarios, así como de cuál sea el uso que se dé a las TIC.

Desde esta perspectiva, las mencionadas formas de participación no están muy lejos de los dispositivos de subjetivación de los que habla Foucault (1990, pp. 48 y ss.). Los individuos implicados no dejan de realizar con los medios ciertas operaciones «sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad». ¿Acaso la participación en un concurso, la implicación en un foro social, un *blog* o la videovigilancia no son técnicas de construcción de la propia subjetividad? A través de las prácticas inherentes a las formas, el individuo aprende a narrarse, a juzgarse y a dominarse, por tanto, tales prácticas son constitutivas y no simplemente mediadoras, como observa Larrosa (1995, p. 291). De modo que las formas en que se usan las TIC habilitan un tipo de participación orientada no tanto al campo de lo político como al de la expresión, al de la producción de relatos para hacerse oír. Esto, sin duda, es un paso importante, pues los agentes escolares se erigen en protagonistas de sus propias narraciones, función que muchos autores vienen reclamando para la escuela actual (Martín-Barbero, 2009; Hernández, 2009).

Participando en la videovigilancia

Situamos la videovigilancia en los centros en el marco más amplio de la forma que incluye la digitalización de los procesos de gestión de los centros. Es lo que se conoce como la e-Administración; sin embargo, en realidad, significa entrar en lo que los analistas llaman nuevo sistema de gestión (NSG). Por tal se ha de entender «la emergente gestión en red vinculada a una cultura tecnocrática, de la mano de las nuevas tecnologías de la información, y de una cultura empresarial» que se aprovecha del antiburocratismo eficientista auspiciado por el neoliberalismo (Ramió Matas, 2005, p. 88). La tendencia a externalizar servicios está presente tanto en las empresas y administraciones como en los centros, que pretenden así hacer efectivo su margen de autonomía. El que determinadas tareas burocráticas se realicen a través de medios informáticos no significa que se reduzcan, antes bien, se diversifican y pasan ahora a afectar a las tareas específicas del saber hacer del docente, de los directivos de centro e incluso de los discentes y sus familias[4].

(4) El titular de un reportaje aparecido en el suplemento de educación de *El País* (19-02-2007) no puede ser más elocuente: «La burocracia ahoga a los directores».

Fecha de entrada: 14-12-2009 Fecha de aceptación: 10-11-2010

Estos sistemas de gestión informática tienen al menos dos variantes en su aplicación: la que digitaliza los procesos propiamente administrativos y la que se ocupa del control de la 'convivencia' diaria en la organización. En adelante nos ocuparemos de esta última modalidad de gestión, a la que denominaremos directamente 'cibercontrol'. Una variante de esta tecnología es la videovigilancia, que comparte con todas las de su género un mismo propósito: mantener el orden, el 'nuevo orden', dentro y fuera de las instalaciones. Si hay videocámaras en las calles y en los bancos, ¿por qué no en los institutos? Lo controvertido es que tanto los dispositivos tecnológicos como los servicios los prestan entidades privadas ajenas al ámbito educativo, en muy pocos casos lo hacen las administraciones públicas. Por otra parte, la lógica que se instaura ya no es la del panóptico, sino la de la 'bióptica' indiscriminada y sin control particular de los ficheros generados.

No debe sorprender que estos «mecanismos sociotécnicos de control flexible, de respuesta inmediata, de circulación rápida y de flujos ininterrumpidos» se exporten a las instituciones escolares. Como señala Mattelart (2008, pp. 215 y ss.), no es más que la aplicación de las nuevas tecnologías de la información al viejo paradigma gerencialista, ahora adaptado a la organización-red del posfordismo. Dentro del sistema, cada sujeto se sabe vigilado en todos sus movimientos y sometido a un control de resultados que lo obliga a competir permanentemente con el resto de miembros de la organización. Así pues, en este contexto impera el principio neodarwinista de selección. El cibercontrol, como enfatiza Mattelart, no es ninguna ocurrencia de última hora, sino que responde a un proceso que se inició el siglo pasado, si bien ahora los tecnócratas disponen de las herramientas idóneas para su ejercicio.

Las formas de uso de las TIC como espacio de controversia

Como hemos señalado, las formas se generan en los límites de lo instituido, por cuanto responden a 'demandas' externas y no de la organización; se ejecutan en los bordes de lo reglamentario, cuando no fuera de ellos; generalmente, las promueve una parte de los miembros sin que en la mayoría de los casos se acepten como proyecto común; además, la motivación fundamental del proyecto no suele ser tanto trabajar aspectos académicos como adherirse a los 'requerimientos' emanados de la SI. Bajo estos condicionantes, las formas no pueden entenderse como algo nítidamente perfilado

ni dotado de una gran coherencia interna; por eso, están sometidas a una tensión permanente y tienen un carácter paradójico y bastante inestable, lo cual se acentúa cuanto más se distancian de los objetivos de la organización. Así pues, su constitución lleva consigo el germen de la controversia, la contraposición de intereses, derechos y tomas de postura ideológicas. Más aún, como en el caso que nos ocupa, hay por medio grabaciones en vídeo del movimiento de los agentes dentro de las instalaciones y archivos telemáticos.

Las formas de participación, así entendidas, constituyen una suerte de «espacio controversial» (Nudler, 2004), en el que se dirimen constantemente dilemas como lo curricular y lo cultural, lo escolar y lo extraescolar, lo público y lo privado, lo permisible y lo punible, lo serio y lo banal, lo razonable y lo emocional, entre otras disyuntivas. Pero sería engañoso pensar que las controversias tratan de dirimir asuntos en términos dicotómicos. Son procedimientos bastante más complejos, sobre todo, cuando se activan en organizaciones de articulación imprecisa, como las escolares, asumiendo que en todas coexisten acuerdos y desacuerdos entre sus miembros (Etkin, 2000).

Según Nudler, el espacio controversial tiene «una estructura interna bastante intrincada», que viene propiciada por la relación establecida entre las controversias que se dan cita en ese espacio. Ahora bien, pese a la complejidad de la estructura, en tales espacios siempre hay dos ámbitos diferenciados. Por un lado, está el ámbito «de los problemas que están en el *foco* de las diversas controversias que integran el espacio considerado»; por otra parte, existe el ámbito configurado por «los compromisos metafísicos, metodológicos, teóricos que los actores comparten o aceptan, ya sea de manera explícita o implícita, y que, por tanto, no son objeto de controversia», corpus que Nudler denomina *common ground* y cuya variación es mucho más lenta en el tiempo que la de aquello situado en el foco (Nudler, 2004, p. 12). En nuestro caso, el foco de la controversia es el cibercontrol mediante videocámaras y técnicas biométricas, pero el fondo del asunto es dirimir si este es el modo más idóneo para educar en la convivencia o si laminar las libertades en beneficio de un cierto orden es coherente con la reivindicación de una ciudadanía democrática.

El sustrato de las controversias no puede ser otro que el de la cultura del diálogo, con el añadido para el caso que nos ocupa de la 'cultura tecnológica', por cuanto el dispositivo activado conlleva nociones implícitas sobre el mundo social que deben ser problematizadas (Aibar, 2002, p. 122). Cuando no existe esa cultura del diálogo o se rompen los cauces de intercambio entre las partes en litigio, entonces estalla el conflicto, que puede ser más o menos grave. Si excluimos su resolución mediante el ejercicio de la violencia, la salida implica recurrir a agentes externos como la Administración, la justicia,

las instancias de intermediación o las fuerzas de seguridad[5]. En cualquier caso, supone reconocer el fracaso de las vías de diálogo y tener que depender del dictamen, arbitraje, mediación o juicio experto de agentes ajenos a la controversia. Pero en el supuesto de que las partes acaten el dictamen y el conflicto se extinga, ello no significa que la controversia se haya clausurado y, aunque así fuera, no se trataría de una clausura real, con lo que, en cualquier momento, se podría volver a activar.

Esbozo metodológico

Nos centramos en cómo una forma de cibercontrol –en concreto, la videovigilancia– alienta la controversia en un centro de Secundaria, en cómo se gestiona la coyuntura y en qué repercusiones tiene en el plano educativo del centro. El trabajo presentado aquí forma parte de una investigación bastante más amplia y de la cual se extraen los materiales de campo y el planteamiento metodológico. Uno de los objetivos del proyecto era analizar el grado de permeabilidad de las organizaciones escolares de Secundaria a las controversias sociales. Se estudiaron ocho institutos públicos mediante entrevistas individuales –unas abiertas y otras estructuradas–, grupos de discusión, observaciones y abundante material documental elaborado en los centros (proyectos, reglamentos, plan y memoria de actividades, etc.).

Para el análisis de la controversia sobre el cibercontrol, tomamos uno de los centros de la muestra del citado proyecto que había adquirido esta tecnología. Dada la naturaleza del fenómeno que provoca la disputa, nos apoyamos en el enfoque de los estudios de ciencia, tecnología y sociedad (estudios CTS), de consolidada trayectoria en nuestro ámbito académico. Entendemos que tales controversias y la implicación en ellas se encuentran en el seno de la ciudadanía que piensa, reflexiona y resuelve, o al menos lo intenta, las múltiples y complejas disyuntivas que la tecnología plantea en la sociedad contemporánea (López Cerezo y Sánchez Ron, 2001, p. 17).

Realizamos un análisis microscópico del centro seleccionado (IES La Picota), pero sin perder de vista las complejas relaciones de poder, la historia, las concepciones

(5) A propósito de la libertad con cargo de Luis Leante, el diario *Información* (05-05-2009) de Alicante, bajo la etiqueta de «Conflicto Educativo», subtitula: «El premio Alfaguara 2007 y profesor del IES El Pla fue arrestado ayer por la desaparición de tres cámaras». Desde luego que el titular de *El País* (05-03-2009) es mucho más explícito: «Detenido el escritor Luis Leante por arrancar las cámaras de vigilancia de su instituto».

pedagógicas o la función de la escuela pública en la sociedad actual. Trabajamos exclusivamente sobre la grabación de las entrevistas semiestructuradas que se realizaron a distintos miembros de la comunidad escolar: equipo directivo, claustro, estudiantes y AMPA. Mediante el análisis cualitativo del discurso articulado en las entrevistas, tratamos de buscar los nexos entre las estructuras de significación que aparecían al argumentar sobre la instalación de videocámaras. A partir de las preguntas, los agentes entrevistados explicitaban sus puntos de vista y sus posiciones ante la controversia; por lo tanto, esta se convierte en un conjunto de relatos entrecruzados (Geertz, 1998). La tarea analítica pasaba por reconstruir la trama de significados con la que hacer más inteligible un fenómeno social con tantas aristas como la controversia y el conflicto desatados en el centro tras la instalación de una tecnología específica de cibercontrol. Con estas herramientas, nos propusimos hacer más comprensible la genealogía y el recorrido institucional de la controversia, así como si el conflicto desatado y su posible clausura.

IES La Picota y su cruzada contra el vandalismo

El instituto oculto tras el seudónimo de La Picota es un centro grande, «tal vez demasiado grande y heterogéneo para gestionarlo con el modelo tradicional. Así que esto de la PDA o de las cámaras me resulta divertido (risas), y además muy cómodo», nos decía una profesora del centro (E5. Profesorado). El instituto está ubicado en una zona céntrica de una gran ciudad de la Comunidad Valenciana, escolariza a 1.300 estudiantes en doble turno, a los que atienden 130 profesores. Como se imparten en él ciclos formativos de Grado Medio y Superior, las edades de los estudiantes oscilan entre los 12 y los 40 años. Las instalaciones son relativamente nuevas, son el resultado de la remodelación de dos institutos colindantes, uno de Bachillerato y otro de FP.

Los crecientes problemas de disciplina llevaron al equipo de dirección a adoptar la forma de cibercontrol hacia finales del curso 2007-08. Tras abrir un período de información y, sobre todo, de consulta a otros directores de instituto con problemas semejantes que estaban utilizando tecnologías avanzadas, se llegó a la conclusión de que este centro también debía implantarlas. Así que, en menos de dos años, se consiguió adoptar tres sistemas tecnológicos con los que devolver la tranquilidad al centro y sus inquilinos. Tales equipamientos fueron: un Sistema de Gestión Docente (SGD) de TECNAUSA (popularmente conocido como *tamagotchi*) para «facilitarle al profesorado el seguimiento

Revista de Educación, 360. Enero-abril 2013, pp. 292-313
Fecha de entrada: 14-12-2009 Fecha de aceptación: 10-11-2010

personalizado de cada uno de sus alumnos y la comunicación con las familias»; la instalación de 24 cámaras de vídeo para «evitar que el profesorado y personal no docente ejerza funciones policiales que no le corresponden» (E6. Equipo directivo); y un sistema de control de acceso y permanencia en el centro configurado por cuatro tornos en la puerta principal que se activaban con un identificador de huella dactilar.

Esta es la situación de tan brillante y costoso equipamiento a mediados del curso 2008-09: el SGD se ha implantado sin demasiadas reticencias pese a que casi la mitad del profesorado lo utiliza esporádicamente o no lo utiliza. Las cámaras de vídeo colocadas en pasillos, zonas próximas a los servicios –y alguna incluso dentro de ellos– fueron las causantes principales del conflicto que acabó con una denuncia pública y con la apertura de un expediente informativo la Agencia Española de Protección de Datos (AEPD). Las cámaras tuvieron que desactivarse cautelarmente. Por lo que se refiere a los tornos de control de acceso y permanencia en el centro, ante la oposición de un sector del claustro y de un colectivo de padres, no se puso en marcha. La dirección, por su parte, trató de evitar la dirección aceptando que la identificación, en vez de hacerse a través de la huella dactilar se hiciera mediante tarjeta.

Apropiación del nuevo sistema de orden

En el creciente 'estado policial', la adopción de las tecnologías de cibercontrol constituye, sin duda, una forma hegemónica de respuesta política a la preocupación social por la 'seguridad' (Mattelart, 2008, p. 156). La escuela no es ajena a esta tendencia y participa dotando a las organizaciones de artefactos cuyo funcionamiento sobrepasa sus principios constitutivos[6]. Lo sorprendente es cómo los pensamientos y discursos de los agentes metabolizan las controversias suscitadas por el nuevo sistema de orden, si bien –digno es de resaltar– no despierta demasiado consenso. En cualquier caso la 'razón tecnológica' acaba imponiéndose aunque sin clausurar definitiva y democráticamente las controversias activadas. Con la descripción de la trama de significaciones trataremos de hacer un poco más transparente la caja negra de la organización de un centro con videovigilancia.

(6) Esta preocupación por la «seguridad ciudadana» parece estar tan generalizada que hasta el propio Ministerio del Interior convoca un concurso escolar en la «Orden INT/228/2009, de 29 de enero, por la que se aprueban las bases reguladoras de los premios "Educación y seguridad en el entorno escolar"» (BOE, 37, de 12 de febrero).

Argumentos y máquinas contra la indisciplina

Pese a que en términos objetivos y teniendo en cuenta la población escolarizada, La Picota no es un centro especialmente conflictivo, poco a poco se fue creando la necesidad de adoptar medidas preventivas adicionales. La cuestión clave que subyace, por tanto, podría formularse como el grado de tolerancia a los actos de indisciplina y de alteración del orden que se producían en la vida diaria del centro. Esta apreciación fue formulada por los agentes escolares a partir de muy distintos criterios y, en consecuencia, se suscitó la controversia.

Según la percepción del equipo de dirección, compartida por una buena parte de la comunidad escolar, la convivencia en el centro se venía deteriorando sobremanera en los últimos años. En las entrevistas se alude al aumento de las agresiones y de las situaciones de acoso entre los alumnos, a que se ocasionaban demasiados desperfectos en las instalaciones, a que los servicios se utilizaban para peleas y trapicheo de todo tipo y a que, por si fuera poco, de vez en cuando se forzaba alguna ventana para entrar al centro cuando este estaba cerrado, tras lo cual se robaba equipamiento y se causaban desperfectos. Al director la situación le parecía «inadmisible desde el punto de vista educativo e insostenible económicamente. Estos hechos deterioran el prestigio de la educación pública» (E3. Equipo directivo).

Una madre que reconocía no estar muy al tanto de lo sucedido admitía, sin embargo, estar «muy preocupada» por su hija de 1.º de la ESO: «Es muy niña todavía, y en el instituto se encuentra con gente de toda calaña… Sé que son gamberradas propias de la edad, pero algunas veces se pasan de rosca y me da miedo» (E2. Padres). Para el padre de un alumno de 1.º de Bachillerato:

> El director quiere matar moscas a cañonazos porque es bastante autoritario y, en vez de negociar unas normas mínimas de respeto, pone cámaras para intimidar. Según su apreciación «no hay tantas agresiones ni desperfectos que justifiquen esa medida. […] ¡Lo normal, lo que hemos hecho todos a su edad!» (E11. Padres).

Los estudiantes tampoco tienen clara la iniciativa adoptada. Un alumno de 2.º de Bachillerato nos decía que «con eso de las cámaras se les ha ido la pinza… sobre todo lo de poner las cámaras en los baños. El que quiera bronca o pasar pastillas tiene muchos rincones para hacerlo». Nos comentó que en una tutoría habían hablado algo del tema y que la opinión mayoritaria era que «con las cámaras no se iba a solucionar nada, porque son unos pocos los que vienen a montar bulla» (E9. Estudiantes). A una alumna de ciclos formativos el problema le resultaba más lejano:

Fecha de entrada: 14-12-2009 Fecha de aceptación: 10-11-2010

> Me enteré el día de la sentada de que protestaban por lo de las cámaras. No sé qué decirte, en mi trabajo todo está lleno de cámaras, pero aquí es un pasote, ¡total por cuatro gamberradas que puedan hacer los críos de la ESO! (E12. Estudiantes).

Otra línea argumental de peso es lo que podríamos llamar cuestión económica. El director plantea con mucho énfasis el problema: «… con el raquítico presupuesto que tenemos no nos llega ni para arreglar las puertas que rompen los chicos por hacer una gracieta…» (E3. Equipo directivo). Pero el asunto tiene otras vertientes de valoración, pues supone aplicar criterios de prioridad para el destino del presupuesto disponible. Un profesor de ciclos formativos apuntaba: «No sé cuánto habrá costado lo de las cámaras y el torno, pero seguro que una pasta. […] ¿De dónde crees que ha salido…? Pues del que nos dan para los ciclos… y esto no me parece justo» (E5. Profesorado). Uno de los padres entrevistados consideraba que, dada su condición económica, el instituto debería preocuparse un poco más por «cubrir los gastos del material de clase o excursiones, porque nos suben la cuota y el dinero del centro mira en qué lo gastan» (E8. Padres).

La estructura de significación, muy consolidada socialmente, se sustenta en el constructo poco informado según el cual la instalación de las cámaras acabaría con la indisciplina de los alumnos. Constructo que reproduce con bastante nitidez una madre con dos hijos escolarizados en el centro:

> No estoy muy enterada de lo que ha sucedido, pero por lo que me cuentan mis hijos me parece bien que si con las cámaras algunos chavales dejan de hacer el cafre… pues no veo por qué las han de quitar (E2. Padres).

El Sindicato de Estudiantes, que organizó una campaña contra la instalación de videocámaras en los institutos, argumentaba su reivindicación diciendo que la medida suponía un paso más en la 'criminalización de la juventud'. Por su parte la AEPD (2008) mantenía que la instalación de videocámaras en espacios públicos «solo es admisible cuando no exista un medio menos invasivo». En el instituto que nos ocupa, ¿se exploraron otras medidas alternativas a las videocámaras para el fin previsto?

Genealogía del conflicto

La controversia sobre las videocámaras toma cuerpo en el *common ground* de las iniciativas sobre el cibercontrol, para cuya justificación se recurre a argumentos vinculados al estilo de dirección, a la pertinencia de semejantes equipos en los centros

escolares, a su financiación, a la historia reciente de la fusión o a las incidencias en la convivencia escolar. De manera que el conflicto tiene un sustrato muy complejo y no se desencadena únicamente por la instalación de las cámaras. De hecho, hasta el propio director se ve sorprendido por el cariz de los acontecimientos.

> No entiendo muy bien por qué se ha montado este follón con lo de las cámaras… Está claro que la decisión la tomamos en el equipo directivo, pero antes el tema había pasado por el claustro y por el consejo escolar, incluso en la AMPA discutieron el tema. Además, en la comunidad hay más de 20 institutos públicos con equipos muy parecidos a los que hemos instalado aquí, y en ninguno ha habido el más mínimo problema (E3. Equipo directivo).

El que la controversia entre las partes afectadas no se resolviera satisfactoriamente dejaba la iniciativa de la instalación de las videocámaras en una posición muy vulnerable. No hacía falta más que la presencia de un factor extraño no controlado para que estallara el conflicto. Al menos, para el equipo directivo, el factor desencadenante apareció a finales de octubre de 2008 con dos variantes:

> Mira, andaba por aquí un chaval que ya no es alumno del centro, pero que tiene ínfulas de líder sindical y se mete en líos como el movimiento anti-Bolonia. Él hace el escrito que envía un viernes a la Agencia EFE, a partir de ahí, como es carnaza, la prensa saca de quicio el asunto durante todo el fin de semana (E3. Equipo directivo).

> La cosa está medianamente clara, en plena campaña de las elecciones de representantes estudiantiles a los consejos, la prensa encuentra el panfleto. A partir de ahí, te puedes imaginar las barbaridades que contaban de un asunto como este y cómo nos ponían. Cuando me llamó la periodista le pregunté por qué no habían contrastado la información antes de publicarla y ¿sabes qué me dijo…? Que durante el fin de semana lo intentaron, pero que aquí no había nadie. ¿Qué te parece? (E6. Equipo directivo).

No repararemos aquí en la información publicada en la prensa durante esos días, pero, desde luego, debería ser objeto de una seria reflexión. En cualquier caso, ni el líder sindical ni los periodistas tuvieron nada que ver con la instalación de las cámaras en el instituto, aunque sí cumplieron una función simbólica en la activación y gestión del conflicto. Una vez que este adquirió una dimensión pública, se desencadenó entre

los agentes escolares una dinámica de acusaciones, enconamiento de posiciones y petición de responsabilidades a los superiores. Lo relevante es que para tomar una posición ante el conflicto se recurrió de nuevo a argumentos que en el origen de la controversia no habían quedado clausurados. Dos fragmentos nos dan una idea al respecto, el primero de una profesora de Bachillerato y el segundo de un profesor de ciclos formativos.

> Nada más llegar a este instituto me di cuenta de la división cultural que se da aquí dentro, en el claustro y en los departamentos. Por un lado están los compañeros de FP y por otro, los de Bachillerato. Estamos los definitivos y otro gran grupo de colegas provisionales, mayoritariamente jóvenes, que pisan fuerte, como si les fuera la vida en esto. Y, claro, en el tema de las cámaras esta división ha vuelto a estallar… (E5. Profesorado).

> Estos centros tan sobredimensionados plantean el problema de la heterogeneidad, no se puede tratar a todos por igual. […] Es lo mismo que el follón de las cámaras, a mis alumnos de ciclo superior les parece ridículo, aunque es posible que a los más pequeños los intimiden y se comporten (E4. Profesorado).

Otra profesora de Bachillerato va un poco más allá y se interroga sobre el modelo de educación que se les ofrece a los chicos dentro y fuera del centro.

> En vez de pensar lo que está pasando con nuestros alumnos y las enseñanzas que les ofrecemos, sobre todo con los chicos de la ESO, lo único que se les ocurre es comprar esos aparatos. ¿Qué pensaban, que con poner cámaras se iban a terminar los problemas? (E13. Profesorado).

Una vez que la instalación de las cámaras adquirió trascendencia pública, el conflicto superó el ámbito de actuación de los agentes escolares. Pancartas y manifestaciones en la puerta del instituto, sucesión de declaraciones a los medios de comunicación, miembros de la junta de la AMPA que se desdicen de la conformidad dada en su momento, padres que reclaman de la dirección explicaciones sobre el asunto, vuelta del tema a la junta extraordinaria del consejo escolar de centro, etc. En medio de la tormenta, el equipo de dirección decidió desconectar las cámaras que estaban en los aseos y, en una nota de prensa, destacó que el consejo escolar había aprobado por unanimidad la instalación de las videocámaras. Pero el conflicto ya tenía tales dimensiones que, como hemos dicho, sobrepasaba la capacidad de los órganos

del centro y dio entrada a un agente externo como la AEPD. Así las cosas, ya no era factible reconvertir el conflicto en un proceso «de comunicación, de vida y aprendizaje de la ciudadanía», como propone Rogero Anaya (2008, p. 259).

Solución del conflicto y clausura de la controversia

Lo sorprendente de todo esto es que cuando pasaron las elecciones y la AEPD anunció la apertura de un expediente informativo, el conflicto cayó en un limbo al que las partes implicadas se resistían a entrar. De hecho, una madre de la junta directiva de la AMPA nos dijo que lo de «las videocámaras fue un montaje de la prensa y ya está resuelto. No hay nada más que yo te pueda decir». Un estudiante de 4.º de la ESO y delegado de su clase nos decía que «cuando las quitaron de los baños se acabó todo, ya nadie habla de eso». Sin embargo, hasta varios meses más tarde no llegó el dictamen de la AEPD cuyos comentarios y observaciones, de acuerdo con la valoración de uno de los miembros del equipo de dirección, parecían «sacado[s] de la prensa de aquellos días, más que de la visita que nos hicieron y de la documentación solicitada». Lo que sí reconocía nuestro interlocutor es que la empresa no tenía homologadas las cámaras y que, por ello, «hasta que la empresa no disponga de este documento, la Agencia no nos permitirá poner en funcionamiento las cámaras» (E10. Equipo directivo).

De modo que el conflicto se ha diluido, al manos hasta que llegue la homologación y vuelva a activarse el sistema de videovigilancia. Pero su latencia no sirve para clarificar los términos en los que se planteaba inicialmente la controversia y, por supuesto, tampoco para acercar las posturas en litigio. Desde luego, los hechos suscitan algunas preguntas sobre el papel de la Administración y de las instancias internas del centro, sobre cómo se va a cumplir con las condiciones y requisitos que pueda exigir la AEPD, sobre si se derivarán o no responsabilidades por comprar un equipo no homologado, sobre las condiciones contractuales adquiridas con la empresa proveedora, etc.

Según el director del centro, «informamos [a la Administración, a través de la Inspección,] de los equipos que queríamos instalar y les pareció bien, al menos no nos dijeron nada en contra». Eso sí, cuando saltó el conflicto a la prensa, «nadie de la Administración apareció por aquí para echarnos un cable y eso, no se puede evitar, produce una sensación de abandono, porque para unas cosas eres Administración y para otras ni te conocen» (E3. Equipo directivo)[7].

[7] Llama la atención el silencio de la Administración educativa de la Generalitat ante este caso o ante el que afectó al profesor Leante, cuando en cambio, mantiene en los asuntos organizativos una actitud intervencionista y hasta

Por otra parte, la comisión de convivencia del consejo escolar no intervino como tal en todo este tiempo, entre otras razones porque «no parece que sea un asunto de su competencia. Esta comisión se ocupa de los problemas de disciplina que puedan surgir en el centro entre alumnos y profesores, pero lo de las cámaras no entra dentro de sus funciones» (E6. Equipo directivo)[8]. Eso sí, el mismo directivo reconocía con satisfacción que mientras estuvieron conectadas las cámaras, descendieron radicalmente tanto los desperfectos en las instalaciones del centro como las quejas y expedientes disciplinarios. Para lo que no tenía respuesta es para la pregunta acerca de si había habido padres que no hubieran dado el consentimiento para que sus hijos fueran grabados, pues el reglamento de régimen interior no contempla esta circunstancia ni las tecnologías de cibercontrol. Ese iba a ser, nos dijo, uno de los nuevos problemas que se iban a incorporar a la revisión que empezaban a hacer de dicho reglamento[9].

Así pues, el conflicto emergió cuando se destruyeron los cauces de diálogo entre las partes interesadas; entonces, se hizo uso de recursos extraordinarios como la violencia o la intermediación de agentes externos como la justicia, la Administración o el órgano de mediación pertinente. Ahora bien, cuando esto sucedió, el conflicto se estancó y es difícil que regrese a la fase de controversia y debate porque las posiciones están enfrentadas e incluso distanciadas. Así las cosas, el arbitraje final sobre el conflicto acabó por encapsularlo, pero, paradójicamente, no resolvió ni aclaró el foco por el que se había planteado la controversia inicial. También en estos casos las organizaciones se protegen de los conflictos reduciéndolos a estados latentes; de esta manera neutralizan todo su potencial de cambio de las viejas tramas organizativas. ¿Cómo desatender en este caso el hecho de que la videovigilancia contribuye a desvincular un poco más al centro de su entramado institucional para llevarlo a depender de relaciones mercantiles ajenas a lo común?

autoritaria y abre expedientes disciplinarios a directores por permitir exponer fotografías jocosas del consejero de Educación.

(8) De hecho, en el artículo 6, «Promoción de la convivencia», del Decreto 39/2008, no se alude a ningún equipamiento tecnológico como instrumento básico para mantener el «adecuado clima en el centro».

(9) Los reglamentos se han de modificar para adecuarlos al «Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores o tutoras, profesorado y personal de administración y servicios». DOCV n.º 5738, de 9 de abril de 2008.

Consideraciones finales

Lo primero que resulta preciso destacar es que el centro estudiado implementa la forma de videovigilancia siguiendo el patrón hegemónico de uso de estas tecnologías en la sociedad actual (Jenkins, 2006, p. 14). Se enfatizan las alteraciones del orden en el centro para justificar la instalación del equipo de videovigilancia, con lo que se pretende reducir la indisciplina participando en políticas preventivas e intimidatorias poco respetuosas con las libertades individuales y colectivas. La decisión de instalar tales equipos focaliza la controversia en la cuestión de si tal medida es proporcionada a lo que se propone resolver, pero sin clarificar previamente cuestiones como las que tienen que ver con la financiación del equipo, el consentimiento de los implicados, la seguridad y el acceso a los archivos de imágenes, las garantías de la empresa proveedora, la incorporación al reglamento y al proyecto educativo, el papel de la Administración educativa ante la externalización de la seguridad en un centro público, etc.

Dada la confusión, es suficiente un escrito y una noticia de prensa para que estalle el conflicto. Pero estos factores no pueden considerarse como causa necesaria ni suficiente, sino que, más bien, remiten a cómo se había gestionado la controversia en el entramado organizativo (consejo, claustro, equipo de dirección, AMPA, junta de delegados, etc.), durante la fase previa a la instalación del equipo. Sin embargo, según la percepción de algunos de los entrevistados, lo que eleva la controversia a conflicto es una causa extrínseca al proyecto (el estudiante que no siendo alumno del centro envió un escrito de denuncia a una agencia de noticias y la subsiguiente información periodística no contrastada). No reconocen que es posible que, en el proceso de gestación y gestión de la iniciativa, se hubieran dado pasos en falso o que no se hubieran agotado los procedimientos democráticos.

Una vez rotos los cauces de diálogo, el conflicto queda estancado a resultas de un procedimiento externo de naturaleza administrativa, judicial o, como en este caso, de un dictamen de un órgano regulador. Mientras tanto, los miembros de la organización cejan en sus posiciones y el tiempo borra los elementos de disputa sin haberlos clarificado y, por tanto, sin clausurar la controversia para que el diálogo y la convivencia actúen como motor de la organización escolar (Rogero Anaya, 2008, p. 276).

Lo que sí parece evidente es que las instancias organizativas desempeñan un papel fundamental en el recorrido institucional de la controversia. En un primer momento, asumieron la función de dirimir los pros y los contras de la instalación de videocámaras en el interior del centro. Este proceso de debate se emprendió con escasa

Fecha de entrada: 14-12-2009 Fecha de aceptación: 10-11-2010

información –la facilitada por los promotores del proyecto o por el agente comercial al vender el producto–. La intrincada trama de significaciones tejida en la configuración de la controversia tiene todos los ingredientes de un constructo social, formado más con las opiniones del imaginario colectivo que con la información solvente hoy disponible. Y es que el amago de controversia en tales instancias no está encaminado a clarificar el asunto en cuestión sino, más bien, a legitimar ideológica y administrativamente la decisión de los promotores del proyecto. En el fondo, lo que aparece son estrategias para obtener mayorías en los órganos colegiados de decisión, en cambio, queda en un segundo plano la fundamentación de posiciones que propicien una participación informada.

Todo esto supone la asunción de un orden moral arbitrario, por cuanto los implicados se ven impelidos a aceptar las reglas establecidas sin haber intervenido en su elaboración, como exigiría la «ciudadanía organizativa» (Barker, 2006, p. 128). Este es el peaje que se paga por pasar de las organizaciones disciplinares a las videovigiladas tardomodernas. Por otro lado, tanto las estructuras como los actores escolares se muestran muy reticentes a canalizar las controversias hacia la zona educativa que compete al desarrollo curricular, como si esta fuera ajena a las relaciones de poder. Ni siquiera las diferentes instancias de participación se muestran receptivas a la confrontación de ideas, aunque les es propia. Así pues, parafraseando a Martín Gordillo (2006, p. 165) cabría preguntarse: ¿es así cómo la institución escolar contribuye a que la ciudadanía que educa estreche lazos entre el desarrollo tecnocientífico y la sociedad?

Referencias bibliográficas

AEPD (2008). *Guía de videovigilancia.* Recuperado de https://www.agpd.es/portalweb/index-ides-idphp.php

Aibar, E. (2002). El conocimiento científico en las controversias públicas. En E. Aibar y M. A. Quintanilla, *Cultura tecnológica. Estudios de ciencia, tecnología y sociedad* (105-126). Barcelona: Horsori.

Area Moreira, M. (2005). *La educación en el laberinto tecnológico. De la escritura a las máquinas digitales.* Barcelona: Octaedro-EUB.

Barker, R. A. (2006). *On Organizational Citizenship.* New York: University Press of America.

Cortés Rodríguez, L. (2003). *¿Qué es el análisis del discurso?* Barcelona: Octaedro-EUB.

Echeverría, J. (2003). Tecnociencias de la información y participación ciudadana. *Isegoría,* 28, 73-92.

Etkin, J. (2000). *Política, gobierno y gerencia de las organizaciones.* Buenos Aires: Pearson Education.

Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo. Y otros textos afines.* Barcelona: Paidós.

Geertz, C. (1998). *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.

Hernández, F. (2009). Aprender desde el encuentro entre sujetos. *Organización y Gestión Educativa,* 3 (mayo-junio), 21-24.

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide.* New York: New York University Press.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En *Escuela, poder y subjetivación.* Madrid: La Piqueta.

López Cerezo, J. A. y Sánchez Ron, J. M. (2001). Presentación. En *Ciencia, tecnología, sociedad y cultura en el cambio de siglo* (15-20). Madrid: Biblioteca Nueva.

Martín Barbero, J. (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información,* 10 (1), 19-31. Recuperado de http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf

Martín Gordillo, M. (2006). El valor de educar en ciencia, tecnología, sociedad y valores. En *Controversias tecnocientíficas* (7-14). Barcelona: Octaedro; OEI.

Mattelart, A. (2008). *La globalisation de la surveillance.* Paris: La Découverte.

Nudler, O. (2004). Hacia un modelo de cambio conceptual: espacios controversiales y refocalización. *Revista de Filosofía,* 29 (2), 7-19.

Piscitelli, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI.* Barcelona: Gedisa.

Proyecto Internet Catalunya (2007). *La escuela en la sociedad red: Internet en la Educación Primaria y Secundaria.* Recuperado de http://www.uoc.edu/in3/pic/cat/escola_xarxa/informe.html

Quintanilla, M. A. (2002). Tecnología y cultura. En E. Aibar y M. A. Quintanilla, *Cultura tecnológica. Estudios de ciencia, tecnología y sociedad* (15-38). Barcelona: Horsori.

Ramió Matas, C. (2005). Las debilidades y los retos de la gestión pública en red con una orientación tecnocrática y empresarial. *Sistema,* 184/185, 87-106.

Robles, J. M. (2009). *Ciudadanía digital. Una introducción a un nuevo concepto de ciudadano.* Barcelona: UOC.

Fecha de entrada: 14-12-2009 Fecha de aceptación: 10-11-2010

Rogero Anaya, J. (2008). El modelo convivencial: clave organizativa del centro educativo. En Fernández Enguita y Terrén (Coords.), *Repensar la organización escolar,* 253-279. Madrid: Akal; UNIA.

Wagensberg, J. (2004). *La rebelión de las formas o cómo perseverar cuando la incertidumbre aprieta.* Barcelona: Tusquets.

Ware, P. D. and Warschauer, M. (2005). Hybrid Literacy Texts and Practices in Technology-Intensive Environments. *International Journal of Educational Research,* 43, 432-445.

Dirección de contacto: Ángel San Martín Alonso. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avda. Blasco Ibáñez, 30; 46010 Valencia, España. E-mail: Angel.Sanmartin@uv.es

Mejora de hábitos saludables en adolescentes desde la Educación Física escolar

Improvement of Teen Health Habits Through Physical Education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-113

Isaac José Pérez López
Manuel Delgado Fernández
Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Departamento de Educación Física y Deportiva. Granada, España.

Resumen

La tendencia de la población hacia la adquisición de estilos de vida poco saludables es un problema cada vez más preocupante en la actualidad y, en especial, durante la adolescencia. Desayunar adecuadamente, ingerir cinco piezas de fruta al día, practicar actividad física o reducir el consumo de bollería y golosinas, entre otros, son algunos de los hábitos que se han desarrollado desde este trabajo. Durante seis meses, se ha realizado una intervención para mejorar los hábitos saludables de vida o la actividad física en alumnos de 4.º de ESO (con una muestra final de 52 sujetos). Esto es lo que determinó la variable dependiente, mientras que la variable independiente fue la metodología propuesta desde el Decálogo Saludable. Esta metodología se caracteriza fundamentalmente por el trabajo colaborativo entre escuela y familia y por el fomento de la responsabilidad de los alumnos. De hecho, los hábitos saludables que se llevaron a cabo nunca fueron imposiciones del profesor, sino compromisos que los alumnos adquirieron voluntariamente con su propia salud personal. Naturalmente, cada uno de estos compromisos variaba en función de la realidad de partida: ausencia, deficiencia o existencia (en el caso de hábitos negativos para la salud). Tras la intervención destaca, en primer lugar, la alta implicación de los participantes, con un total de 128

Revista de Educación, 360. Enero-abril 2013, pp. 314-337
Fecha de entrada: 23-04-2010 Fecha de aceptación: 02-07-2010

compromisos saludables, lo que representa una media de 2,46 compromisos por alumno; y, en segundo lugar, la mejora altamente significativa ($p \leq 0{,}001$) producida en los hábitos relacionados con el desayuno y el consumo de fruta, así como la evolución significativa ($p \leq 0{,}05$) experimentada también en la ingesta de agua, refrescos, bollería; en la actividad física, y en la higiene dental y postural. Por tanto, los resultados obtenidos avalan la metodología desarrollada y, con ello, su idoneidad para la promoción de hábitos saludables de vida o actividad física en adolescentes escolarizados.

Palabras clave: intervención educativa, hábitos saludables, Educación Física, adolescentes, implicación familiar.

Abstract

The population's tendency towards the acquisition of unhealthy lifestyles, especially during adolescence, is a problem of increasing concern nowadays. Having a good breakfast, eating five pieces of fruit a day, engaging in physical activity and reducing the amount of pastry and sweets one eats are just some of the habits covered in this paper. A six-month-long project was conducted to improve healthy living habits and physical activity for students in their fourth (and last) year of compulsory secondary school (with a final sample of 52 individuals). This was the dependent variable, while the independent variable was the methodology proposed in the *Decálogo Saludable* (Ten Commandments for Good Health). The methodology's main characteristics were that it called for schools and families to work together and it fostered a feeling of responsibility in students. In fact, the health habits encouraged were never ordered by the teacher; they were commitments that students accepted voluntarily for the sake of their own personal health. Naturally, each commitment a student undertook depended on that student's initial circumstances: absence, deficiency or existence (in the case of bad health habits). The foremost achievement of the activity was the high degree of student involvement, with a total of 128 commitments to good health, an average of 2.46 commitments per student. The second most important achievement was the highly meaningful improvement ($p \leq 0.001$) of habits related with breakfast and fruit and the remarkable evolution ($p \leq 0.05$) of a) intake of water, soft drinks and pastry, b) physical activity and c) dental hygiene and posture. Therefore, the results support the methodology and thus its suitability for promoting healthy living habits and/or physical activity in teenage students.

Key words: educational activity, healthy habits, physical education, teens, family involvement.

Introducción

Uno de los problemas que está originando una mayor preocupación en la sociedad actual es la tendencia que la población tiene a adquirir estilos de vida poco saludables; esta realidad adquiere una repercusión especial en la adolescencia, pues a medida que se avanza en dicha etapa se produce un mayor deterioro en este sentido (Rodrigo et ál., 2004). Además, la adolescencia es un período crítico en la adquisición y consolidación de hábitos de vida. De hecho, solamente el 6% de la muestra de estudio de Pearson, Atkin, Biddle, Gorely y Edwardson (2009), con adolescentes del Reino Unido, cumplía las recomendaciones de actividad física, consumo de fruta y verdura y desayuno, lo que llevó a los autores a subrayar la necesidad de estrategias efectivas para promocionar un estilo de vida saludable. Y es que este se ha convertido en un tema de atención prioritaria.

La Organización Mundial de la Salud señala que seis de los siete factores determinantes para la salud están relacionados con la alimentación y el ejercicio físico (OMS, 2002); también indica que todos ellos son susceptibles de modificarse (Delgado, Gutiérrez y Castillo, 2004). En este sentido, el ámbito escolar posee un gran potencial al respecto y, por tanto, una enorme responsabilidad. Y, en especial, la Educación Física (EF), la cual nunca ha sido tan necesaria como en la actualidad (Hernando, 2006).

De hecho, la idoneidad de los centros educativos, así como el impacto que pueden suponer los programas de EF en la promoción de actividad física y la salud es una cuestión ampliamente reconocida desde hace tiempo (Johnson y Deshpande, 2000; Rye, O'Hara Tompkins, Eck y Neal, 2008; Salmon, Booth, Phongsavan, Murphy y Timperio, 2007). Esta circunstancia contrasta con la escasez de referencias que se encuentran al respecto en la literatura científica nacional.

Sin embargo, actualmente todavía no se ha logrado dar ese salto de calidad necesario para llevar a cabo muchas de las pautas y orientaciones marcadas por trabajos de referencia en este ámbito, como los de Devís y Peiró (1992) y Delgado y Tercedor (2002). Además, dichas pautas tampoco se han visto acompañadas del correspondiente proceso de evaluación que corrobore la idoneidad de sus planteamientos; salvo contadas excepciones como, por ejemplo, la de Ortega et ál. (2004) o Rodríguez García (1998) –que han intervenido en aspectos aislados relacionados con la salud, como la composición corporal y la extensibilidad isquiosural y del raquis en el plano sagital (respectivamente)–, la de Pérez López y Delgado (2007) y la de Pérez López, Delgado y Rivera (2009) –que actuaron sobre

Fecha de entrada: 23-04-2010 Fecha de aceptación: 02-07-2010

otras variables que inciden en la salud, como son los conceptos, procedimientos y actitudes orientados hacia la práctica de actividad física y la salud– o la de Fernández Díaz, Carballo y García (2003) –quienes trabajaron también los conocimientos y actitudes de los alumnos, pero en esta ocasión sobre temas como el alcohol, el tabaco, las drogas, el sida y el sexo–.

Por tanto, urge seguir invirtiendo en investigación para diseñar propuestas que actúen sobre los malos hábitos de alimentación y la inactividad física (Wärnberg et ál., 2006). Al mismo tiempo, no es menos importante solucionar el déficit en la transferencia de conocimiento científico hacia la práctica, por lo que, además de seguir investigando este asunto, también resulta fundamental difundir los hallazgos de las investigaciones (Hernán, Ramos y Fernández Ajuria, 2001).

En la Estrategia NAOS, por ejemplo, en la que se propone la actuación desde distintos ámbitos, el ámbito familiar y el comunitario se sitúan en primer lugar, seguidos del escolar. En este sentido, hay que intentar que la escuela y la familia cooperen y se impliquen, pues todos los agentes educativos han de ser conscientes del importante papel que desempeñan en la configuración del estilo de vida de los adolescentes (Rodrigo et ál., 2004). Aquí es especialmente importante la familia, dado que no se puede entender la conducta de los jóvenes al margen de esta, pues es en ella donde adquieren sus creencias, actitudes y valores (Perea, 2006). Por lo tanto, es fundamental que la escuela establezca estrategias de trabajo colaborativo con el ámbito familiar.

Del mismo modo, no se puede olvidar el valor que en todo este proceso tienen los propios alumnos, pues deben convertirse en los protagonistas de la configuración de su propio estilo de vida, ya que este es el único modo de que adopten un compromiso real y duradero con la vida activa y saludable. Para ello es prioritario potenciar un clima motivador que proporcione autonomía y responsabilidad a los alumnos. De esta manera, además de mejorar la valoración de las clases de EF –como recogen Moreno Murcia, Vera y Cervelló (2009) tras la revisión de diversos estudios–, se favorece la maduración personal y la implicación de los alumnos.

En un intento de dar respuesta a las demandas planteadas, el objeto de este estudio ha sido evaluar los efectos de una intervención educativa desde la EF, que implicó a alumnos de Secundaria y a sus familias en la promoción de hábitos saludables de vida o actividad física.

Metodología de investigación

Sujetos y contexto

En este trabajo participaron 52 alumnos de 4.º de ESO (de un total de 57 que componían los dos grupos de dicho curso), pues uno de los pilares de la propuesta (como se especifica en el punto 3 del Decálogo –Figura 1–) es que los alumnos tomaran libremente la decisión y la iniciativa de mejorar sus propios hábitos. Por lo tanto, estos 52 alumnos se han valorado como un solo grupo. Todos ellos pertenecen a un centro educativo ubicado en una zona periférica de la ciudad de Granada, que acoge alumnos de clase media-baja. El centro es de tipo dos, con doble línea por curso, y abarca los niveles educativos que van desde Educación Infantil hasta el final de la ESO.

Diseño de investigación

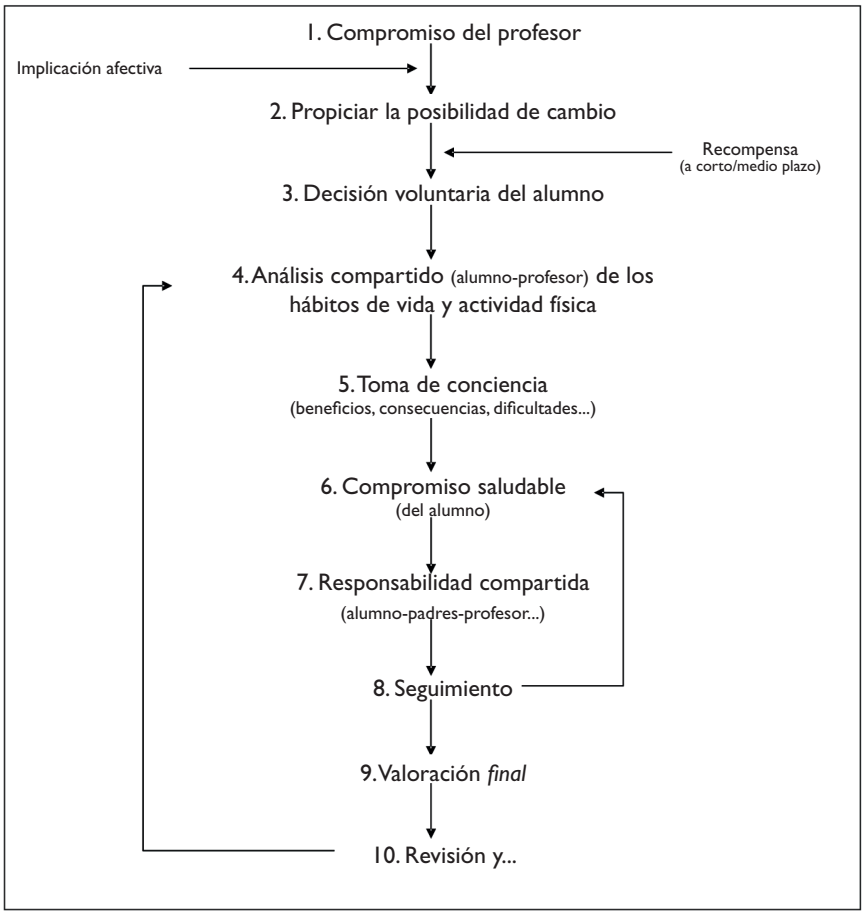
Se empleó un diseño cuasiexperimental con un único grupo, con medidas pretest (justo antes de la implementación de la propuesta), postest (tras los seis meses de duración de la intervención) y retest (tres meses más tarde), para poder establecer las comparaciones pertinentes.

Variables del estudio

La variable independiente la conformó la metodología propuesta por Pérez López (2009) del Decálogo Saludable (Figura 1), con una duración de seis meses y fundamentada en los siguientes aspectos: 1) el fomento de la autorresponsabilidad y el compromiso de los alumnos con su salud, y 2) el trabajo conjunto de la comunidad educativa (alumnos, profesores y familia) para desarrollar hábitos saludables de vida o actividad física en los adolescentes (lo cual determinó la variable dependiente). Los aspectos que se trabajaron principalmente son los hábitos de alimentación, junto a los de descanso, higiene corporal y dental, consumo de tabaco y realización de actividad física.

Fecha de entrada: 23-04-2010 Fecha de aceptación: 02-07-2010

FIGURA 1. Decálogo para promover la adquisición de hábitos saludables de vida o actividad física en los alumnos



Fuente: Pérez López, 2009.

Variable independiente: programa de intervención

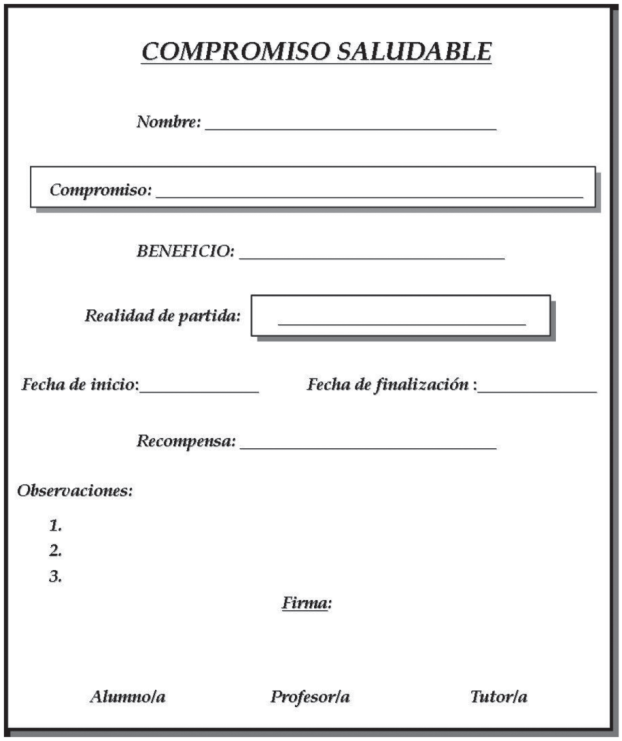
La intervención consistió básicamente, en primer lugar, en motivar a los alumnos para que adquirieran hábitos saludables de vida o actividad física (para más información véase Pérez López, 2009). Un incentivo importante fue plantear la actividad como parte integrante de la evaluación de los alumnos, pero siempre partiendo del convencimiento del valor que poseía respetar su libre decisión de actuar desde la responsabilidad personal para con su propia salud. De hecho, los alumnos tenían la posibilidad

Fecha de entrada: 23-04-2010 Fecha de aceptación: 02-07-2010

de elegir entre esta actividad o el desarrollo de un *dossier* de cuestiones relacionadas con la salud. Y ambas actividades se llevaron a cabo fuera del horario de clase, como complemento a lo realizado en ella.

Posteriormente, de forma ya más individualizada, se intentó conocer las circunstancias que dificultaban que el alumno en cuestión desarrollara un estilo de vida más saludable para –a partir de ahí y tras la debida toma de conciencia de las implicaciones del hábito que era necesario adoptar en cada caso– dejar constancia del plan de actuación en un escrito acordado entre el alumno, el profesor y los padres (Figura II).

FIGURA II. Formato de acuerdo escrito para el desarrollo de compromisos saludables por parte de los alumnos



COMPROMISO SALUDABLE

Nombre: _____

Compromiso: _____

BENEFICIO: _____

Realidad de partida: _____

*Fecha de inicio:*_____ *Fecha de finalización :*_____

Recompensa: _____

Observaciones:

1.
2.
3.

Firma:

Alumno/a *Profesor/a* *Tutor/a*

Fuente: a partir de Pérez López, 2009.

Durante todo el tiempo que duró el compromiso se realizó un seguimiento mediante informes semanales por parte de los padres o tutores (o a través de la tutoría). En dichos informes se solicitaba a estos que verificasen el grado de cumplimiento y que hicieran una valoración del proceso que se estaba llevando a cabo; el objetivo de

tal solicitud era confirmar el cumplimiento de los diferentes compromisos asumidos y la idoneidad de la estrategia de actuación planificada. Pasados tres meses, se valoraron y revisaron todos los compromisos para decidir si se mantenían o mejoraban los hábitos desarrollados durante ese primer trimestre e, incluso, para añadir algún otro. A continuación, a los seis meses del inicio de la intervención, se realizó una valoración final. Finalmente, tras otros tres meses, en los que no se incidió de manera intencionada, se revisó el grado de consolidación de cada compromiso en la vida cotidiana de los alumnos.

Variable dependiente

Los hábitos saludables que se fomentaron –y que determinaron la variable dependiente– no fueron en ningún momento imposiciones del profesor (como se ha comentado y se determina también en el punto 4 del Decálogo), sino que se propusieron a partir del análisis que el alumno y el profesor hacían de manera conjunta de la realidad de partida, así como de las aspiraciones del primero (junto con el visto bueno de las familias). Es más, cada hábito tuvo un grado de compromiso variable, en función de la realidad de partida: ausencia, deficiencia o existencia (en el caso de hábitos negativos para la salud). En definitiva, fueron los alumnos quienes determinaron sus propias metas, dado que, por un lado, en estas edades ya son capaces de opinar sobre sus hábitos y, por otra parte, es recomendable favorecer una actitud crítica sobre ellos. Finalmente, se concretaron 15 compromisos saludables (con dos o tres niveles de medida según la variable en cuestión):

- Siete relacionados con la alimentación, de los cuales:
  - De tres de ellos se buscó su adquisición o mejora (Tabla I).

TABLA I. Valor de referencia del grado de cumplimiento en la adquisición o mejora de los hábitos de alimentación

Compromiso	Grado de cumplimiento	Valor de referencia
Desayuno	Sí	Zumo o fruta, productos lácteos y alimentos energéticos: cereales, tostadas… –al menos dos de ellos–
	Insuficiente	Solamente un alimento de los anteriores
	No	No desayuna

Fruta	Sí	De cuatro a cinco piezas diarias
	Insuficiente	De una a tres piezas diarias
	No	Menos de una pieza diaria
Agua	Sí	De seis a ocho vasos diarios
	Insuficiente	De tres a cinco vasos diarios
	No	Dos o menos vasos diarios

- De los otros cuatro (Tabla II) se buscó su reducción (sin la pretensión de eliminarlos de manera absoluta, pues se partió del convencimiento de que en la dieta se pueden incluir todos los alimentos, pero no en las mismas cantidades, como se destaca en la pirámide del estilo de vida saludable para niños y adolescentes de González-Gross, Gómez-Lorente, Valtueña, Ortiz y Meléndez, 2008).

TABLA II. Valor de referencia del grado de reducción de los hábitos de alimentación

Compromiso	Grado de cumplimiento	Valor de referencia
Refrescos, fritos o comida precocinada, bollería y golosinas	Diariamente	De seis a siete días a la semana
	Habitualmente	De dos a cinco días a la semana
	Ocasionalmente	Una vez a la semana, o menos

- Ocho en estrecha relación con diferentes hábitos que también inciden en la salud, de los cuales:
  - De cuatro se buscó su adquisición o mejora (Tabla III).

TABLA III. Valor de referencia del grado de adquisición o mejora de los hábitos no relacionados con la alimentación

Compromiso	Grado de cumplimiento	Valor de referencia
Calentamiento-vuelta a la calma	Sí	Realiza calentamiento y vuelta a la calma antes y después de practicar actividad física
	No	No realiza calentamiento o vuelta a la calma antes o después de practicar actividad física
Actividad física	Sí	Practica actividad físico-deportiva al menos entre 45 y 60 minutos de tres a cinco días por semana
	No	No practica actividad física o lo hace de forma esporádica

Fecha de entrada: 23-04-2010 Fecha de aceptación: 02-07-2010

Dientes	Sí	Tres veces al día
	Insuficiente	Una a dos veces al día
	No	Menos de una vez al día
Sueño	Sí	Duerme al menos ocho horas diarias
	No	Duerme menos de ocho horas diarias

– De los otros cuatro (Tabla IV) se buscó su eliminación (en esta ocasión, por la nociva incidencia en la salud de los alumnos, la intención sí fue la de reducir al máximo o erradicar dichos hábitos).

TABLA IV. Valor de referencia del grado de eliminación de los hábitos no relacionados con la alimentación

Compromiso	**Grado de cumplimiento**	**Valor de referencia**
Onicofagia	Sí	Se muerde las uñas habitualmente
	No	No se muerde las uñas
Tabaco	Sí	Fuma diariamente
	No	No fuma
Apuntes	Sí	Adopta posturas cifóticas a la hora de tomar apuntes
	No	No adopta posturas cifóticas a la hora de tomar apuntes
Mochila	Sí	Adopta posturas escolióticas en el transporte de la mochila
	No	No adopta posturas escolióticas en el transporte de la mochila

Teóricamente, todo ello representa un número máximo de 780 compromisos posibles (si se multiplican los 52 alumnos por los 15 compromisos). Sin embargo, tras valorar la encuesta que cumplimentaron todos los alumnos sobre el desarrollo de diferentes hábitos de vida y actividad física (pretest), dicho número se redujo hasta 417, de los cuales 222 correspondían a hábitos saludables no asumidos o a hábitos no saludables y 195 a hábitos susceptibles de ser mejorados. De ellos, finalmente, se estableció el compromiso de desarrollar 128.

En el seguimiento de los diferentes compromisos colaboraron, además de las familias, los cinco miembros del departamento de EF junto a los tutores de ambos cursos, coordinados por el jefe de departamento, que fue el encargado de llevar a cabo el trabajo de campo. Todo el proceso estuvo constantemente asesorado y supervisado por

profesores expertos en la materia de la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de Granada. Al término de la intervención, cada una de las personas implicadas en el programa tuvo que valorar el grado de satisfacción con el planteamiento y con los logros alcanzados. La escala de medición de las respuestas fue de cinco puntos, cuyos extremos eran: *Muy satisfecho* (5) y *Muy insatisfecho* (1).

Para evaluar la propuesta se llevó a cabo, por un lado, una evaluación cuantitativa, en la que se comprobró la existencia o no de diferencias significativas entre las tres medidas realizadas (pretest, postest y retest). Para ello se aplicó la prueba de Friedman para K muestras relacionadas. Posteriormente, en aquellas variables en las que se hubiera determinado significatividad, se realizó la comparación por pares, para dos muestras relacionadas (Wilcoxon). Además, se realizó la estadística descriptiva de los porcentajes del grado de cumplimiento de cada hábito en los diferentes momentos de evaluación, así como de la media y de la desviación típica con respecto a la valoración que los propios participantes hicieron sobre el planteamiento y sus logros. El análisis se llevó a cabo mediante el paquete estadístico SPSS 15.0.

Por otro lado, como la evaluación de un programa de Educación para la Salud no debe limitarse a la recogida de este tipo de datos cuantitativos –dado que por sí solos no pueden aportar la información más compleja, significativa y relevante que caracteriza a los procesos educativos (Fernández y Santos, 1992)–, esta se complementó con el análisis cualitativo (mediante el programa NVivo 8) de las valoraciones que realizaron tanto los alumnos como el resto de personas implicadas en el proceso (al término de la intervención), mediante un informe. En este, los implicados debían hacer constar aquellos aspectos más positivos y negativos del programa, así como el grado de satisfacción con el planteamiento y los logros alcanzados. Esta circunstancia determinará que en la exposición de los resultados se haga referencia a cada uno de ellos como A-1, A-2, etc. (cuando se trate de opiniones de los alumnos) y F-1, F-2, etc. (en el caso de los padres). La información se ha analizado siguiendo las pautas marcadas por Strauss y Corbin (2002) en la teoría fundamentada.

Resultados

En la Tabla v se presenta la distribución de los 128 compromisos saludables que los 52 alumnos participantes desarrollaron a lo largo de la propuesta, lo que constituye una media de 2,46 compromisos por alumno.

Fecha de entrada: 23-04-2010 Fecha de aceptación: 02-07-2010

TABLA V. Distribución del número de alumnos por compromiso

COMPROMISOS ALIMENTACIÓN							
Desayuno	**Fruta**		**Agua**	**Refrescos**	**Fritos**	**Bollería**	**Golosinas**
31	31		12	4	5	5	5
OTROS COMPROMISOS RELACIONADOS CON LA SALUD							
Calentamiento vuelta a la calma	**Actividad física**	**Mochila**	**Apuntes**	**Tabaco**	**Sueño**	**Dientes**	**Uñas**
3	4	6	7	2	2	7	4

Los compromisos relacionados con el desayuno y la fruta, con 31 alumnos cada uno, fueron los más demandados y constituyen el 48,4% del total de compromisos. A estos los sigue (con 12 alumnos y un 9,4%) el de una adecuada hidratación (agua).

Del total de compromisos desarrollados (128), en 85 de ellos (un 66,4%) se consiguió el máximo nivel de cumplimiento (según las referencias expuestas anteriormente), en 35 (es decir, en un 27,35%) se logró mejorar los registros iniciales del pretest y en ocho casos (cuatro de ellos relacionados con la toma de apuntes en clase y uno con el tabaco, las uñas, las golosinas y el calentamiento y vuelta a la calma respectivamente) –es decir, en el 6,25%– no se alcanzó ningún tipo de mejora. Por tanto, un dato muy revelador del efecto de la metodología utilizada es que se cumplieron el 93,75% de los compromisos saludables que los alumnos se propusieron. De igual modo, tanto o más llamativo es el porcentaje de consolidación obtenido a los tres meses de haber finalizado la intervención, que se situó en el 75,78%. Esto quiere decir que tres de cada cuatro alumnos seguían manteniendo los valores alcanzados en el postest.

A tenor de los datos presentados en la Tabla VI, en la evaluación inicial llama especialmente la atención el elevado número de alumnos que o no desayunaban ni ingerían fruta o lo hacían de manera deficiente. De hecho, el 73% desayunaba únicamente un alimento, preferentemente líquido (leche), o directamente no desayunaba antes de ir a clase. En el caso de la fruta, el 82,7% de la muestra tomaba entre cero y tres piezas de fruta al día y el 23,1% tomaba menos de una pieza diaria. Es más, resulta muy revelador –en lo que a los hábitos alimentarios de los adolescentes de la muestra se refiere– que en torno al 50% reconozca consumir, diaria o habitualmente, bollería y golosinas. El porcentaje llega a superar el 65% en el caso de los fritos (o cocina precocinada) y el 70% en el de los refrescos, lo que contrasta con la ingesta recomendada de agua, que solo la cumple el 30,8%.

Fecha de entrada: 23-04-2010 Fecha de aceptación: 02-07-2010

TABLA VI. Grado de cumplimiento de los hábitos relacionados con la alimentación

Compromisos (alimentación)	Grado de cumplimiento	Pretest (%)	Postest (%)	Retest (%)
Desayuno	No	28,8	3,8	5,8
	Insuficiente	44,2	13,5	23,1
	Sí	27,0	82,7	71,1
Fruta	No	23,1	15,4	15,4
	Insuficiente	59,6	23,1	32,7
	Sí	17,3	61,5	51,9
Agua	No	17,3	3,9	3,8
	Insuficiente	51,9	42,3	50,0
	Sí	30,8	53,8	46,2
Refrescos	Diariamente	23,1	15,4	15,4
	Habitualmente	50,0	57,7	57,7
	Ocasionalmente	26,9	26,9	26,9
Fritos	Diariamente	7,7	3,8	3,8
	Habitualmente	59,6	63,5	63,5
	Ocasionalmente	32,7	32,7	32,7
Bollería	Diariamente	15,4	5,8	5,8
	Habitualmente	30,8	38,4	38,4
	Ocasionalmente	53,8	55,8	55,8
Golosinas	Diariamente	17,3	13,5	13,5
	Habitualmente	38,5	36,5	36,5
	Ocasionalmente	44,2	50,0	50,0

En cuanto al apartado de hábitos no relacionados con la alimentación (Tabla VII), destaca especialmente el escaso índice de actividad física (26,9%), así como el de otro aspecto que es fundamental para desarrollar esta de forma saludable, a saber, la realización de calentamiento y vuelta a la calma, pues entre quienes practican actividad física (fuera de la clase de EF), ya sea de forma esporádica o habitual, solamente el 17,3% manifiesta llevarlo a cabo. Del mismo modo, resulta preocupante que poco más del 50% señale que se lava los dientes tres veces al día o que cerca del 60% sea consciente de que su postura a la hora de tomar apuntes no es la adecuada.

Fecha de entrada: 23-04-2010 Fecha de aceptación: 02-07-2010

TABLA VII. Grado de cumplimiento de los hábitos no relacionados con la alimentación

Otros compromisos	Grado de cumplimiento	Pretest (%)	Postest (%)	Retest (%)
Calentamiento-vuelta a la calma	No	82,7	76,9	76,9
	Sí	17,3	23,1	23,1
Actividad física	No	73,1	65,4	65,4
	Sí	26,9	34,6	34,6
Dientes	No	5,8	0	0
	Insuficiente	40,4	32,7	32,7
	Sí	53,8	67,3	67,3
Sueño	Insuficiente	21,2	17,3	19,2
	Suficiente	78,8	82,7	80,8
Uñas	Sí	17,3	11,5	13,5
	No	82,7	88,5	86,5
Tabaco	Sí	9,6	7,7	7,7
	No	90,4	92,3	92,3
Apuntes	Incorrectamente	59,6	53,8	51,9
	Correctamente	40,4	46,2	48,1
Mochila	Incorrectamente	25,0	13,5	15,4
	Correctamente	75,0	86,5	84,6

Tras la puesta en práctica de la intervención se lograron mejoras significativas en nueve de los 15 hábitos trabajados (Tabla VIII), entre las que destaca la diferencia altamente significativa ($p \leq 0{,}001$) respecto al desayuno y la fruta, entre pretest y postest y entre pretest y retest. De hecho, en lo que al desayuno se refiere, el porcentaje de alumnos (Tabla VI) que no desayunaba se redujo en un 25% (de un 28,8% a un 3,8%). Es más, el porcentaje de alumnos que al término de la intervención desayunaba adecuadamente se situó en el 82,7% (cuando al comienzo era únicamente del 27%). De estos, el 71,1% aún mantenía dicho hábito al cabo de tres meses (en el retest).

No obstante, también destaca el caso de la fruta y el agua, aspectos en los que el descenso sufrido en el retest no condicionó que se redujera el grado de significatividad alcanzado en el postest, pues en ninguno de ellos la ingesta se situó por debajo del nivel inicial de partida.

TABLA VIII. Grado de significatividad de los hábitos en los que se produjeron diferencias significativas tras la intervención

Compromiso	VALOR DE SIGNIFICACIÓN		
	Pretest-Postest	**Postest-Retest**	**Pretest-Retest**
Desayuno	$p \leq 0{,}001$	$p \leq 0{,}05$	$p \leq 0{,}001$
Fruta	$p \leq 0{,}001$	$p \leq 0{,}05$	$p \leq 0{,}001$
Agua	$p \leq 0{,}01$	$p \leq 0{,}05$	$p \leq 0{,}01$
Refrescos	$p \leq 0{,}05$	NS*	$p \leq 0{,}05$
Bollería	$p \leq 0{,}05$	NS	$p \leq 0{,}05$
Actividad física	$p \leq 0{,}05$	NS	$p \leq 0{,}05$
Dientes	$p \leq 0{,}05$	NS	$p \leq 0{,}05$
Apuntes	$p \leq 0{,}05$	NS	NS
Mochila	$p \leq 0{,}05$	NS	$p \leq 0{,}05$

(*) NS: no significativo.

Merecen una mención especial también los compromisos relacionados con la ingesta de refrescos y bollería, así como los que tienen que ver con el lavado de dientes y la práctica de actividad física (a pesar de no ser los que aglutinaron un mayor número de alumnos), pues fueron los únicos casos en los que el grado de consolidación en el retest fue del 100%.

Otro aspecto que llama la atención –y que viene a corroborar la satisfacción con la intervención desarrollada– es el que se desprende de las valoraciones realizadas por los alumnos y por las familias (o por personas cercanas a los sujetos que colaboraron en el seguimiento) tanto del planteamiento como del logro alcanzado con él (Tabla IX). En este sentido, sobresale la alta valoración que unos y otros hacen del planteamiento que sostiene esta propuesta, pues en ambos casos se supera el valor de 4 *(Satisfecho)* y, en el caso de las familias, se sitúa incluso cerca del 5 *(Muy satisfecho).* En lo que concierne a los alumnos, y a tenor de muchos de sus comentarios, tal valoración responde a que les pareció un planteamiento diferente y muy significativo: «Es un trabajo del colegio diferente a los de siempre, más útil y práctico» (A-17); «Ha sido el mejor 'trabajo' que he hecho, porque he mejorado mi propia salud además de que tengo una mayor fuerza de voluntad» (A-32).

TABLA IX. Grado de satisfacción de alumnos y familias con el planteamiento de la intervención y con los logros alcanzados

		Media (desviación típica)
Planteamiento	Alumnos	4,48 (0,577)
	Familias	4,85 (0,364)
Logros	Alumnos	4,29 (0,667)
	Familias	4,60 (0,569)

La opinión de los alumnos se ve ratificada con la del resto de agentes implicados con comentarios como: «El método llevado a cabo durante estos trimestres en la asignatura de Educación Física me parece idóneo, adecuado y efectivo para cumplir con los objetivos propuestos» (F-9) o «Ha sido algo novedoso y muy bien planteado» (F-43). Tras el análisis realizado, también se puede colegir que, en gran medida, la satisfacción de los padres la causa el hecho de que se haya contado con ellos: «Le agradezco su planteamiento y que haya contado con nosotros» (F-25), pues consideran que «El planteamiento de colaboración de nosotros con usted ha sido todo un acierto» (F-2).

El grado de satisfacción con los logros alcanzados también es alto y, al igual que en el caso anterior, se sitúa por encima de 4. A pesar de que para algunos alumnos supuso (como resulta obvio) un gran esfuerzo, el logro obtenido compensa cualquier obstáculo encontrado durante el proceso, como señalan en las valoraciones que acompañaron la evaluación: «Profe, estoy muy contenta con lo que he logrado en estos meses» (A-30) o «Me ha gustado bastante eso de plantearme un reto (tan complicado) y llegar a lograrlo. Ha subido mi autoestima pues creí que no lo lograría» (A-52). Esto da aún más valor a los resultados conseguidos. En un tono similar se encuentran las valoraciones de los padres: «El compromiso que ha realizado mi hija es muy beneficioso para su salud y, gracias a esto, ha adquirido hábitos que no tenía» (F-5) o «El compromiso que ha llevado a cabo mi hija está siendo efectivo: ¡todas las mañanas desayuna! Y ha reducido mucho la bollería. Y todo sin obligarla nosotros, simplemente por su iniciativa, la cual aplaudimos» (F-44).

Finalmente, no dejan de sorprender las numerosas muestras de agradecimiento hacia el profesor: «Quisiera darle la enhorabuena por llevar a cabo esta iniciativa tan importante para nuestros hijos» (F-1); «Ha conseguido algo imposible para él; gracias» (F-5). Algunos padres llegan a considerar esta actuación como una de las más relevantes a lo largo de los muchos años que llevan en el centro: «Nuestra más sincera enhorabuena por la actividad del compromiso saludable. Nos parece una de las mejores ideas que se nos han propuesto desde el colegio» (F-13).

Fecha de entrada: 23-04-2010 Fecha de aceptación: 02-07-2010

Discusión y conclusiones

Los resultados de esta investigación muestran que una intervención escolar que hace que los alumnos de Secundaria se comprometan a modificar hábitos de vida para conseguir comportamientos más saludables es viable y efectiva, y que los efectos positivos alcanzados se mantienen en el tiempo una vez terminada la intervención. No obstante, a consecuencia de la escasez de estudios nacionales de intervención que se asemejen al aquí presentado y debido a la falta de unanimidad en la metodología aplicada en los diversos trabajos internacionales existentes (que dificultan la comparación de resultados), para poder discutir este estudio, utilizaremos también diferentes investigaciones descriptivas realizadas sobre el tema. De este modo, podremos fundamentar y dar valor a los resultados más representativos.

En primer lugar, cabe destacar el alto índice de participación en la propuesta (91,23%); en este sentido, no hay que olvidar que se planteó como algo optativo, pues de lo contrario solo se lograría que los alumnos se rebelaran –al no nacer el compromiso de su propio convencimiento (aspecto clave en la adquisición de hábitos), sino de la imposición del profesor– buscando diferentes argucias para minimizar el esfuerzo. Es más, todos los alumnos se comprometieron con la adquisición de más de un hábito saludable de vida o actividad física. Este hecho viene a refrendar los resultados del estudio de Suárez, Navarro, Serra, Armas y Aranceta (2002), de acuerdo con el cual el 93% de los adolescentes encuestados consideraba que debía cambiar sus hábitos de alimentación en beneficio de su salud y el 87,3% señalaba estar dispuesto a modificarlos en un futuro. Se trata de una oportunidad que no deben dejar pasar los profesionales de la educación y, en especial, los de la EF.

La repercusión de los hábitos adoptados queda de manifiesto porque los hábitos en los que se ha logrado una mayor incidencia son precisamente aquellos en que se habían detectado mayores deficiencias en los estudios más representativos realizados en España sobre el tema (estudios AVENA, HELENA, HBSC o Enkid). A este respecto, Wärnberg et ál. (2006) ponen de manifiesto, a raíz del estudio AVENA, que solamente el 13,2% de la población de la muestra desayuna adecuadamente; lo que convierte el desayuno en un objetivo prioritario en cualquier trabajo de adquisición de hábitos durante la adolescencia.

Más grave aún resulta el porcentaje de quienes omiten tal comida, como se evidencia desde el proyecto HELENA, en el cual Moreno et ál. (2005) señalan que el porcentaje de quienes nunca desayunan aumenta con la edad y llega a ser del 13,5% en las chicas de 17 y 18 años. Este resultado se ve incrementado unos años más tarde, según los datos de Moreno Rodríguez et ál. (2008), a partir del estudio Health Behavior in

Fecha de entrada: 23-04-2010 Fecha de aceptación: 02-07-2010

School-aged Children (HBSC), auspiciado por la OMS, donde la tasa de quienes no desayunan alcanza el 14,9% entre semana.

En este último estudio, además, se destaca que solamente el 13,7% toma fruta diariamente o que el 18% toma dulces al menos una vez al día (lo mismo sucede con los refrescos, que ingiere diariamente un 25,5% de la muestra). Por su parte, desde el estudio Enkid (Serra y Aranceta, 2002) también se hace hincapié en el hecho de que el modelo de consumo alimentario de los adolescentes españoles se caracteriza, entre otros aspectos, por el insuficiente consumo de frutas o porque –entre los 14 y los 17 años– el consumo de bebidas azucaradas es muy elevado.

Entre todos los hábitos mencionados, los que mayor demanda tuvieron en nuestro trabajo fueron los relacionados con el desayuno y el consumo de fruta. En ambos se lograron grandes porcentajes de mejora (como se ha podido comprobar). Esto da más valor aún a la intervención, pues se trata de dos hábitos de incuestionable valor por sus reconocidos beneficios sobre la salud. De hecho, llevar a cabo programas de intervención que mejoren la calidad del desayuno es importante porque el hecho de omitir esta comida, o no realizarla de manera saludable, implica que, además de no adquirir los beneficios que conlleva, la dieta diaria también sea menos adecuada (Sánchez Hernández y Serra, 2000). Y es que, como señalan Banet, López y Llamas (2005), si el desayuno es escaso, los escolares estarán más predispuestos a consumir durante la mañana bollería industrial y golosinas o bebidas refrescantes, o a realizar una comida más abundante, lo que repercutirá negativamente en su salud.

Por todo ello, no solo es preciso llevar a cabo programas de educación nutricional para los alumnos de Primaria –como señalan Pérez de Eulate, Ramos, Liberal y Latorre (2005)–, sino que también es necesario desarrollar programas de seguimiento del desayuno en Secundaria, o de nutrición dietética en general, si se quiere conseguir que los adolescentes sigan una dieta más equilibrada y saludable. Así ha sucedido, por ejemplo, en la intervención de Ask, Hernes, Aarek, Johannness y Haugen (2006) o en la de Iturbe y Perales (2002).

También cabe desetacar el potencial del trabajo colaborativo entre escuela y familia sobre los hábitos saludables de los alumnos, como también señalaron Van Sluijs, McMinn y Griffin (2008), tras haber revisado programas de intervención para una mejora de la salud en edad escolar. La influencia positiva que el ámbito familiar posee tanto en cuestiones de alimentación como en el resto de hábitos saludables es un aspecto importante (Blom-Hoffman, Wilcox, Dunn, Leff y Power, 2008; Contento, Williams, Michela y Franklin, 2006), que da lugar a comidas más correctas y de mayor calidad, como ha sucedido en este trabajo.

En el trabajo de Videon y Marning (2003), por ejemplo, la presencia de los padres en casa se asoció con una menor probabilidad de que los hijos no desayunaran, lo que secunda Gutiérrez Moro (2005) al afirmar que los niños que desayunan solos, en especial los de 14 a 18 años, se adscriben con mayor frecuencia al grupo de consumidores de desayunos de baja calidad. La influencia de la familia en las conductas de salud de sus hijos se corrobora igualmente en el estudio de Manios, Kafatos y Mamalakis (1998), lo que revela la importancia de implicar a las familias, desde el ámbito escolar, en iniciativas de cambio y adquisición de hábitos saludables.

Según Moreno Villares y Galiano (2006), a mayor cantidad de comidas en familia mayor será también la cantidad de fruta consumida y menor la de fritos y refrescos. Precisamente, gracias a la colaboración de las familias, la mejora en la ingesta de frutas ha sido otro de los aspectos más destacados en este trabajo, junto con el consumo semanal de refrescos, que ha experimentado un descenso notable (aunque en el cómputo global de los compromisos desarrollados ha representado un porcentaje menos significativo). Dicha relación se ratifica con el estudio de Pearson, Timperio, Salmon, Crawford y Biddle (2009) –llevado a cabo en Australia–, quienes comprobaron que el modelo familiar influía positivamente en los comportamientos de sus hijos, en este caso en relación con el consumo de fruta. En cualquier caso, desde el punto de vista metodológico, el presente estudio carece de un segundo grupo de intervención, donde se hubiese llevado a cabo un planteamiento similar pero sin intervención de la familia, lo que hubiese permitido discernir el nivel de importancia de esta en la mejora de los hábitos de salud.

Por lo que se refiere al consumo de fruta, hay que destacar también intervenciones como la desarrollada desde el Pro Children Study (Te Velde et ál., 2008), en Noruega, Holanda y España, gracias a la cual se logró que dicho consumo fuera un 20% superior en el grupo de intervención con respecto al grupo de control. Sin embargo, hay que añadir que un año después solamente se verificó un impacto significativo en Noruega. También destaca la intervención de Blom-Hoffman et ál. (2008), con escolares de Infantil y Primaria, en la que la ingesta de fruta y verdura se incrementó en 0,43 porciones por día después del primer año y en 0,3 tras el segundo.

Sin embargo, el patrón de actuación difiere considerablemente entre unos trabajos y otros, sobre todo en función de la edad de los sujetos. Así por ejemplo, se utilizan reuniones en las que se informa sobre la dieta y la nutrición saludables (mediante talleres, canciones o juegos), libros interactivos que incluyen actividades y mensajes sobre salud, páginas web de consulta, o se facilita a los centros fruta o desayunos al inicio de la jornada escolar. Si hay un factor que es una constante en la mayoría de las

Fecha de entrada: 23-04-2010 Fecha de aceptación: 02-07-2010

intervenciones (incluida la aquí presentada), y que debe seguir teniéndose en cuenta a raíz de la incidencia demostrada, es el trabajo colaborativo entre la familia y la escuela. Y es que los propios alumnos identifican a sus padres como una influencia importante en sus patrones alimentarios (Neumark-Sztainer, Story, Perry y Casey, 1999).

Finalmente, resultan asombrosos los datos obtenidos en diversos estudios sobre otros hábitos higiénicos relacionados con la salud como, por ejemplo, el de lavarse los dientes tras cada comida. Moreno Rodríguez et ál. (2008) constataron que solamente el 56,8% de su muestra de adolescentes españoles se cepillaba los dientes más de una vez al día. Esto se ha visto refrendado por otros estudios como el de Suárez et ál. (2002), en Las Palmas de Gran Canaria y no conviene olvidar las implicaciones que esta conducta genera en los usuarios, pues las afecciones bucales constituyen un importante problema de salud, que afecta a la calidad de vida de la población. Por ello, sorprende que, desde el ámbito escolar, no se actúe con más frecuencia en este importante hábito, especialmente teniendo en cuenta la eficacia de los programas educativos sobre higiene y salud bucodental en la modificación positiva de las conductas en estas edades, como sucedió, por ejemplo, tras la intervención de Caldés et ál. (2005).

Las conclusiones extraídas de los resultados de esta investigación hubiesen tenido una mayor validez y habrían sido más generalizables si el trabajo se hubiese realizado con un grupo de control no sometido a esta intervención educativa. Lo mismo habría sucedido si la investigación se hubiese realizado en varios centros escolares de diferentes contextos socioecómicos. Pero, como en gran parte de los proyectos de investigación en innovación educativa, se ha optado por comenzar aplicando este modelo de intervención en un contexto concreto y ver sus resultados (que en este caso han sido muy positivos). Esto nos lleva, ahora, a plantearnos replicar la metodología educativa en nuevos contextos y compararla con otras formas metodológicas de actuación.

En definitiva, los resultados obtenidos muestran una mejora altamente significativa en los hábitos relacionados con el desayuno y el consumo de fruta, así como una evolución significativa en otros siete hábitos (ingesta de agua, de refrescos, de bollería, actividad física, higiene dental e higiene postural –apuntes y mochila–), lo que avala la metodología desarrollada (mediante el Decálogo Saludable) con los alumnos de Secundaria. Sería interesante poder hacer intervenciones similares, que repliquen la aquí presentada, durante más tiempo y con medidas de seguimiento (retest) después de uno o más años escolares, haciéndolo además en diferentes centros escolares de distintos contextos socioecómicos y ambientales.

Fecha de entrada: 23-04-2010 Fecha de aceptación: 02-07-2010

Referencias bibliográficas

Ask, A. S., Hernes, S., Aarek, I., Johannessen, G. y Haugen. M. (2006). Changes in Dietary Pattern in 15 Year Old Adolescents following a 4 Month Dietary Intervention with School Breakfast-A Pilot Study. *Nutrition Journal,* 5, 33-39.

Banet, E., López, C. y Llamas, M. J. (2005). El desayuno en la Educación Primaria. *Enseñanza de las Ciencias,* núm. extraordinario, 1-6.

Blom-Hoffman, J., Wilcox, K., Dunn, L., Leff, S. y Power, T. (2008). Family Involvement in School-Based Health Promotion: Bringing Nutrition Information Home. *School Psychology Review,* 37 (4), 567-577.

Caldés, S., Cea, N., Crespo, P., Díez, V., Espino, A., Galán, S. et ál. (2005). ¿Una intervención educativa en niños de doce años de Madrid modifica sus conocimientos y hábitos de higiene bucodental? *Avances en Odontoestomatología,* 21 (3), 149-157.

Contento, I. R., Williams, S. S., Michela, J. L. y Franklin, A. B. (2006). Understanding the Food Choice Process of Adolescents in the context of Family and Friends. *Journal of Adolescent Health,* 38, 575-582.

Delgado, M. y Tercedor, P. (2002). *Estrategias de intervención en Educación para la Salud desde la Educación Física.* Barcelona: INDE.

Delgado, M., Gutiérrez, Á. y Castillo, M. J. (2004). *Entrenamiento físico-deportivo y alimentación. De la infancia a la edad adulta* (3.ª edición). Barcelona: Paidotribo.

Devís, J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados.* Barcelona: INDE.

Fernández, S. J. y Santos, M. A. (1992). *Evaluación cualitativa de programas en educación para la salud.* Málaga: Aljibe.

Fernández Díaz, M. J., Carballo, R. y García, N. (2003). Eficacia de un programa de intervención curricular de Educación para la Salud en 2.º ciclo de la ESO. *Revista Española de Pedagogía,* 225, 285-308.

González-Gross, M., Gómez-Lorente, J. J., Valtueña, J., Ortiz, J. C. y Meléndez, A. (2008). La «pirámide del estilo de vida saludable» para niños y adolescentes. *Nutrición Hospitalaria,* 23 (2), 159-168.

Gutiérrez Moro, M. C. (2005). Prevención de la obesidad y promoción de hábitos saludables. *Revista Foro Pediátrico,* 2 (1), 54-59.

Hernán, M., Ramos, M.ª y Fernández Ajuria, A. (2001). Revisión de los trabajos publicados sobre promoción de la salud en jóvenes españoles. *Revista Española de Salud Pública,* 75 (6), 491-504.

Hernando, M. Á. (2006). Calidad de vida, Educación Física y salud. *Revista Española de Pedagogía,* 235, 453-464.

Iturbe, A. y Perales, A. (2002). Evaluación del programa de intervención dietética (escolares de 3.º de ESO). *Nutrición Hospitalaria,* 17 (6), 296-301.

Johnson, J. y Deshpande, C. (2000). Health Education and Physical Education: Disciplines preparing Students as Productive, Healthy Citizens for the Challenges of the 21st Century. *Journal of School Health,* 70 (2), 66-68.

Manios, Y., Kafatos, A. y Mamalakis, G. (1998). The Effects of a Health Education Intervention Initiated at First Grade over a 3 Year Period: Physical Activity and Fitness Indices. *Health Education Research,* 13 (4), 593-606.

Moreno Murcia, J. A., Vera, J. A. y Cervello, E. (2009). Efectos de la cesión de responsabilidad de la evaluación en la motivación y la competencia percibida en el aula de Educación Física. *Revista de Educación,* 348, 423-440.

Moreno Rodríguez, C., Muñoz-Tinoco, V., Pérez, P., Sánchez-Queija, I., Granado, M. C., Ramos, P. et ál. (2008). *Desarrollo adolescente y salud. Resultados del HBSC-2006 con chicos y chicas españoles de 11 a 17 años.* Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.

Moreno Villares, J. M. y Galiano, M. J. (2006). La comida en familia: algo más que comer juntos. *Acta Pediátrica Española,* 64 (11), 554-558.

Neumark-Sztainer, D., Story, M., Perry, C. y Casey, M. A. (1999). Factors Influencing Food Choices of Adolescents: Finding from Focus-Group Discussions with Adolescents. *Journal of the American Dietetic Association,* 99, 929-934.

OMS (2002). *The World Health Report 2002. Reducing Risks, Promoting Healthy Life.* Ginebra: OMS.

Ortega, F., Chillón, P., Ruiz, J., Delgado, M., Moreno, L. A., Castillo, M. J. et ál. (2004). Un programa de intervención nutricional y actividad física de seis meses produce efectos positivos sobre la composición corporal de adolescentes escolares. *Revista Española de Pediatría,* 60 (4), 283-290.

Pearson, N., Atkin, A. J., Biddle, S. J., Gorely, T. y Edwardson, C. (2009). Patterns of Adolescent Physical Activity and Dietary Behaviours. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity,* 6, 45-52.

Pearson, N., Timperio, A., Salmon, J., Crawford, D. y Biddle, S. J. (2009). Family Influences on Children's Physical Activity and Fruit and Vegetable Consumption. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity,* 6, 34-41.

Perea, R. (2006). La familia como contexto para un desarrollo saludable. *Revista Española de Pedagogía,* 235, 417-428.

Pérez de Eulate, L., Ramos, P., Liberal, S. y Latorre, M. (2005). Educación nutricional: una encuesta sobre hábitos alimenticios en adolescentes vascos. *Enseñanza de las Ciencias,* núm. extraordinario, 1-5.

Pérez López, I. J. (2009). El compromiso saludable: algo más que un recurso en Educación para la Salud; una forma de concebir la Educación Física. *Habilidad Motriz,* 33, 35-45.

— y Delgado, M. (2007). Mejora de los conocimientos, procedimientos y actitudes del alumnado de Secundaria tras un programa de intervención en Educación Física para la salud. *European Journal of Human Movement,* 18, 61-77.

—, Delgado, M. y Rivera, E. (2009). Efectos de un juego de rol sobre los conocimientos sobre actividad física y salud en Secundaria. *Revista de Educación,* 349, 481-493.

Rodrigo, M. J., Márquez, M. L., García, M., Mendoza, R., Rubio, A., Martínez, A. et ál. (2004). Relaciones padres-hijos y estilos de vida en la adolescencia. *Psicothema,* 16, 203-210.

Rodríguez García, P. L. (1998). *Educación Física y salud del escolar: Programa para la mejora de la extensibilidad isquiosural y del raquis en el plano sagital.* Tesis doctoral. Universidad de Granada, Granada.

Rye, J. A., O'Hara Tompkins, N., Eck, R. y Neal, W. A. (2008). Promoting Youth Physical Activity and Healthy Weight through Schools. *West Virginia Medical Journal,* 104 (2), 12-15.

Salmon, J., Booth, M. L., Phongsavan, P., Murphy, N. y Timperio, A. (2007). Promoting Physical Activity Participation among Children and Adolescents. *Epidemiologic Reviews,* 29, 144-159.

Sánchez Hernández, J. A. y Serra, L. (2000). Importancia del desayuno en el rendimiento intelectual y en el estado nutricional de los escolares. *Revista Española de Nutrición Comunitaria,* 6 (2), 53-95.

Serra-Majem, L. y Aranceta, J. (2002). *Obesidad infantil y juvenil. Estudio Enkid* (vol. 2). Barcelona: Masson.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Antioquía: Universidad de Antioquía.

Suárez, J. C., Navarro, F. J., Serra, L., Armas, A. y Aranceta, J. (2002). Nivel de conocimientos, actitudes y hábitos sobre alimentación y nutrición en escolares de Las Palmas de Gran Canaria. *Revista Española de Nutrición Comunitaria,* 8, 7-18.

Te Velde, S. J., Brug, J., Wind, M., Hildonen, C., Bjelland, M., Pérez-Rodrigo, C. et ál. (2008). Effects of a Comprehensive Fruit and Vegetable-Promoting School-Based

Intervention in Three European Countries: the Pro Children Study. *British Journal of Nutrition,* 99, 893-903.

Van Sluijs, E. M., McMinn, A. M. y Griffin, S. J. (2008). Effectiveness of Interventions to Promote Physical Activity in Children and Adolescents: Systematic Review of Controlled Trials. *British Journal of Sports Medicine,* 42 (8), 653-657.

Videon, T. M. y Manning, C. K. (2003). Influences on Adolescent Eating Patterns: The Importance of Family Meals. *Journal Adolescent Health,* 32, 365-373.

Wärnberg, J., Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Romeo, J., González-Gross, M., Moreno, L. A. et ál. (2006). Estudio AVENA (Alimentación y valoración del estado nutricional en adolescentes). Resultados obtenidos 2003-2006. *Pediatría Integral,* suplemento 1, 50-55.

Dirección de contacto: Isaac José Pérez López. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Departamento de Educación Física y Deportiva. Carretera de Alfacar s/n; 18011 Granada, España. E-mail: isaacj@ugr.es

Fecha de entrada: 23-04-2010 Fecha de aceptación: 02-07-2010

El IES Miguel Catalán: la fuerza de la normalidad[1]

Miguel Catalán Secondary School: The Strength of Normalcy

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-114

Rafael Feito Alonso
Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Sociología de la Educación. Madrid, España.

Resumen

Este artículo analiza una experiencia de innovación educativa de un centro de Secundaria situado en una ciudad próxima a Madrid. El principal problema que tal experiencia ha resuelto ha sido el de la convivencia, gracias a la intervención activa de los alumnos junto con los profesores por medio de la resolución democrática de los conflictos. Esto ha conducido a otras innovaciones –que se analizan en el texto– como la presencia de dos profesores en el aula (los cuales pueden ser o bien docentes de la misma asignatura, o bien el profesor titular de esta y el profesor de apoyo), los grupos interactivos (en los que los alumnos que más saben ayudan a los más rezagados con la presencia de dinamizadores, que pueden ser madres de alumnos, estudiantes universitarios en prácticas, etc.), las lecturas dialógicas de estilo platónico (comentario colectivo de un texto previa lectura de este) y el uso intensivo de las TIC (con la creación de la figura del ciberalumno). De acuerdo con los propios protagonistas de esta experiencia son tres los principales obstáculos para el cambio educativo en el centro. El primero es la dificultad para hacer ver al claustro que se puede funcionar mucho mejor de un modo distinto. El segundo es la rémora de un sector del profesorado que espera

(1) Este artículo forma parte de una investigación más amplia financiada en el marco de los proyectos de investigación Santander-Complutense (PR34/87-15827). Se trata de una investigación etnográfica realizada en varios centros escolares madrileños durante los cursos 2007-08 y 2008-09 cuya base empírica procede de la observación participante en aulas, las entrevistas en profundidad con profesores, los grupos de discusión con alumnos y madres y el análisis de diferentes documentos generados por los centros.

Fecha de entrada: 16-04-2010 Fecha de aceptación: 20-09-2010

tranquilamente a que le llegue la jubilación –suele tratarse de gente que simplemente está al margen del proceso y no en contra de él–. El tercero deriva de la condición funcionarial del profesorado. El proceso de cambio en que se ha embarcado el instituto depende de la buena voluntad de ciertos docentes. Los datos que aquí se presentan son fruto de la observación participante en aulas y reuniones de profesores y de alumnos, así como de entrevistas y grupos de discusión con profesores, alumnos y padres a lo largo del último trimestre de los cursos 2007-08 y 2008-09.

Palabras clave: innovación educativa, Enseñanza Secundaria, educación inclusiva, escuelas democráticas, aprendizaje cooperativo, enseñanza creativa, participación estudiantil, enseñanza en equipo.

Abstract

This paper scrutinizes an innovative educational experience in a secondary school in a town close to Madrid. The main problem the experience solved was how to get along together. The solution was grounded in active involvement by students and staff through democratic conflict resolution. This led to other innovations, such as having two teachers in the same classroom (possibly teachers of the same subject, or a lead teacher and a remedial teacher), interactive groups (in which more knowledgeable students helped their struggling peers with the presence of facilitators such as parents or university students in their practicum), dialogue readings in a Platonic style (collective commentary of a text that all have read) and intensive use of ICT (invention of the "cyberstudent" concept). According to the experience's own protagonists, there are three main obstacles to educational change in this particular school. The first is the difficulty of convincing the whole staff that things could be better if teachers did things differently. The second is the attitude of those teachers who are simply waiting out the time left before retirement. They are not actually against the process, but they do not join in. The third obstacle has to do with the fact that teachers are civil servants. The process of change and innovation on which the school has embarked depends on the continued commitment of certain teachers. The data produced here came from participant observation in classrooms, meetings of staff and students, and interviews and group discussions with teachers, students and parents during the last term of the 2007-2008 and 2008-2009 school years.

Key words: educational innovation, secondary education, inclusive education, democratic schools, cooperative learning, creative teaching, student participation, team teaching.

Introducción

Si hay algo de lo que el equipo directivo de este Instituto de Educación Secundaria (IES) quiere dejar inmediata constancia es el dato, nada desdeñable, de que se trata de un centro normal, cuyo claustro ha llegado al centro como lo habría hecho a cualquier otro, es decir, debido al azar de los concursos de traslados. No se trata de un centro especial ni de una suerte de experiencia alentada por los poderes públicos ni de un centro al que los profesores hayan llegado por un concurso singular. Es, nada más y nada menos, que un instituto que reflexiona sobre sus problemas y sobre la manera de afrontarlos y que en el camino descubre posibles vías de cambio en la enseñanza. De hecho, su equipo directivo se plantea la sana duda de si realmente está llevando a cabo un proyecto inclusivo. En la revista del centro *(El Espejo)* el responsable del departamento de orientación escribía lo siguiente:

> Muchos de vosotros [alumnos y alumnas] pensáis que estamos en un instituto normal y corriente, y la verdad es que estáis llenos de razón. El profesorado, alumnado, personal no docente y familias del instituto Miguel Catalán somos gente de lo más corriente, lo cual, tal y como están los tiempos, no deja de ser una gran virtud. Ojalá sigamos siendo por muchos años gente normal.

Si bien es cierto que este es un centro 'normal', no cabe perder de vista la importancia de su equipo directivo y de su departamento de orientación. Aquí estamos en presencia de un equipo directivo altamente comprometido y con un claro deseo de aunar voluntades. Ya empezamos a disponer de datos que prueban la mejora del rendimiento cuando los equipos de orientación son especialmente activos (MEC, 2009).

El primer y principal problema al que se enfrentó el centro fue el de la convivencia. Si los profesores no se sienten a gusto, si perciben que el diálogo con los alumnos no es posible, si consideran que el instituto no es un sitio seguro, simplemente tiran la toalla. Los alumnos fueron y son protagonistas claves del proceso de mejora de la convivencia. Tirando del ovillo de la solución de este problema se llega a las prácticas de dos profesores en el aula, de los grupos interactivos, de las lecturas dialógicas, de la biblioteca tutorizada y del uso creativo de las nuevas tecnologías –y la consiguiente creación de la figura del ciberalumno–. A cada uno de estos aspectos le dedicaremos un epígrafe.

La cosa no queda ahí. El centro escolar promueve actividades que van más allá del horario lectivo: lecturas dialógicas de obras literarias, ampliación del horario de biblioteca y un buen abanico de actividades extraescolares.

Fecha de entrada: 16-04-2010 Fecha de aceptación: 20-09-2010

De acuerdo con los propios interesados, las tres necesidades que se pretenden atender son las siguientes:

- Necesidad de pertenencia. Todos los alumnos necesitan formar parte de un grupo y sentirse integrados en una comunidad educativa donde se reconozca y se acepte la diversidad.
- Necesidad de participación. Todos los alumnos necesitan ser tenidos en cuenta y participar en la toma de decisiones y gestión del centro. En la medida en que participamos de un proceso educativo, nos comprometemos más con su cumplimiento.
- Necesidad de competencia. Todos los alumnos necesitan tener éxito académico. Para ello el dominio de las competencias básicas instrumentales debe estar al alcance de todos (Pérez y Vicente, 2007, p. 75).

Este es un IES de ambiente sosegado y comunicativo, cuyos resultados escolares mejoran constantemente y que se ha convertido en faro de referencia para el necesario e inevitable cambio educativo. Las páginas que siguen a continuación tratan de dar cuenta de este proceso.

En el documento titulado *Carpeta del profesor* se resumen del siguiente modo los objetivos del centro:

- Crear un ambiente de trabajo agradable y eficaz desde la participación de todos los componentes del centro.
- Fomentar una educación basada en el respeto, la tolerancia y la responsabilidad.
- Incidir en la idea de que la enseñanza es un servicio a la sociedad y al entorno en el que vivimos.
- Interpretar la educación como un valioso elemento compensador de las desigualdades sociales.
- Conseguir una enseñanza de calidad basada en la transmisión de unos hábitos, capacidades e instrumentos imprescindibles para adquirir un apropiado nivel de conocimientos.
- Manifestar el respeto a todas las confesiones religiosas y al pluralismo ideológico.
- Promocionar la proyección del centro y sus actividades al exterior.

Una de las preocupaciones fundamentales en este instituto es la enseñanza inclusiva. En este centro, no se trata solo de que los grupos sean heterogéneos, sino que se busca que los miembros del grupo-clase permanezcan juntos todo el tiempo que sea posible. En lugar de que el profesor de refuerzo se lleve a sus alumnos fuera del aula, lo habitual es que trabaje con ellos dentro del aula convencional.

Cuando las aulas son heterogéneas se puede trabajar de otra manera. Se puede aducir el ejemplo de una escuela de Israel en la que un grupo de profesores de Secundaria conducido por Shlomo Sharan y Hana Schalar (1988)...

> ...demostraron la rápida aceleración que se produce en las etapas de crecimiento una vez que estudiaron y comenzaron a aplicar el modelo de investigación grupal, una forma compleja de aprendizaje cooperativo. Trabajaron con clases donde los hijos de los pobres (denominada «CSE baja»), se mezclaron con los hijos de padres pertenecientes a la clase media. En un curso de estudios sociales de un año de duración, los docentes sometieron a los alumnos a pruebas de conocimientos previas y también a exámenes finales. De esta manera, pudieron medir los logros de los estudiantes en el aprendizaje académico y compararlos con los logros de aquellos a los que se les enseñó siguiendo el esquema, más común en las escuelas israelíes, de la clase total (Joyce, Weil y Calhoun, 2002).

Los datos que aquí se presentan son fruto del trabajo de investigación etnográfica (en la línea de Willis, 1988) realizado en casi todas las aulas del primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y en algunas del segundo ciclo. Tal investigación se complementó con entrevistas en profundidad a buena parte de los profesores del primer ciclo –con el resto se mantuvo al menos alguna conversación informal que no se grabó– y con grupos de discusión con alumnos y algunas madres. Además, se entrevistó a tres componentes del equipo directivo y a varios miembros del departamento de orientación. El trabajo se llevó a cabo durante el último trimestre de los cursos 2007-08 y 2008-09.

A continuación, se analizarán los puntos fuertes de la experiencia innovadora del centro (convivencia, dos profesores en el aula, grupos interactivos, nuevas tecnologías), así como las principales dificultades para su intensificación y consolidación.

Fecha de entrada: 16-04-2010 Fecha de aceptación: 20-09-2010

Datos básicos del IES

El instituto se encuentra en una zona industrial y comercial de la periferia de Coslada (el polígono), a unos 10 o 15 minutos del centro de la ciudad, en una zona de avenidas por la que están pasando automóviles constantemente. En su zona, es el tercer instituto por demanda de plazas; el más solicitado es un centro más cercano a la parte antigua de la ciudad.

Debido a su proyecto investigador, el IES Miguel Catalán ha estado en diversas ocasiones en el ojo analítico de algunas instituciones, algo que dice mucho de la vocación y del compromiso del claustro y de la dirección.

Se creó como un instituto de Formación Profesional en 1976 y en la zona aún hay quien así lo considera. Su estructura fue diseñada por módulos funcionales, lo que se traduce en una problemática dispersión de los ocho edificios que lo componen. Las instalaciones son muy antiguas y su conservación es deficiente.

> El centro era un desastre físicamente. La Formación Profesional estaba tremendamente desprestigiada. El centro estaba muy mal, recogía a los alumnos terminales. […] Cuando llegué aquí este era un centro degradado y desprestigiado. Como directora emprendí un camino hacia un lavado de imagen del centro para que viniera todo tipo de alumnos y cambiar su aspecto. El objetivo era conseguir un centro que fuera para todo tipo de alumnos. Si se podía, la gente evitaba enviar aquí a sus hijos (entrevista con la directora del IES).

El claustro está constituido por más de 80 profesores. El IES matricula a unos 800 alumnos a los que se imparten clases de ESO, Bachillerato, ciclos formativos de Grado Medio y de Garantía Social.

De acuerdo con un estudio hecho por el propio centro, en el curso 2007-08, un 45% de las familias con miembros escolarizados en el IES tenía una renta anual de entre 6.000 y 18.000€. Tan solo un 15% estaba por encima de los 30.000€. La edad media de los progenitores era de 44 años. El 5% de las madres y el 7% de los padres tenían estudios superiores. La mayoría (el 60% de los padres y el 48% de las madres) contaba tan solo con una escolarización elemental, lo que situaba al centro por debajo de la media nacional. El 38% de las madres ejercía algún trabajo extradoméstico aunque solo un 26% gozaba de un empleo estable.

Casi todos los padres (87%) y buena parte de las madres (48%) confesó no leer libros. Es sabida la enorme correlación que cabe establecer entre el número de libros en el hogar y los resultados académicos de los hijos (MEC, 2007).

El centro trata, en la medida de sus posibilidades, de compensar este bajo capital cultural familiar. Se propone –y así se expresa en su Programación General Anual–, entre otras cosas, que todo alumno que pase por el centro acuda a un concierto, a una obra de teatro, a ver una película en versión original y que visite museos como el Prado o el Reina Sofía.

Por lo que se refiere al alumnado, el estudio reveló que poco más de la mitad –el 52%– terminaba la ESO sin haber repetido curso, un 13,5% lo hizo habiendo repetido alguna vez y un 16,5% habiendo repetido dos veces. Pese a todo, el 80% consiguió graduarse en ESO. Otro 4% se reincorporó al sistema educativo gracias a la Garantía Social o mediante la prueba de acceso a ciclo formativo. Al comenzar la ESO, un 15% de los alumnos no se creía capaz de acabar este nivel educativo.

En torno a un tercio de los alumnos están solos en casa por las tardes, lo cual se debe, generalmente, a los prolongados horarios laborales de sus padres. Esto es lo que explica que el propio instituto decida programar actividades vespertinas.

Plan de convivencia

Quizá, vista desde fuera, la resolución de los problemas de convivencia (Vicente, 2008) sea la faceta más destacada de este centro. Se trata de una gestión democrática de la convivencia en la que los alumnos cobran amplio protagonismo. En el centro se habla de un proceso dividido en cuatro partes: creación participativa de normas, elaboración de protocolos de intervención, constitución de un observatorio de convivencia y adopción de medidas preventivas.

> Uno de los primeros objetivos del Plan de Acción Tutorial es la creación de estructuras de participación en el aula para trabajar diversos temas. Para abordar este, diseñamos una actividad en la que se plantea alguna situación conflictiva vinculada con las relaciones interpersonales, ya sea una pelea o el acoso y maltrato entre iguales. Presentamos un vídeo o documento escrito y ayudamos a los alumnos a reflexionar sobre esa situación con preguntas diri-

Fecha de entrada: 16-04-2010 Fecha de aceptación: 20-09-2010

> gidas que pretenden aumentar su capacidad de análisis. Posteriormente, los invitamos a pensar si en nuestro centro se producen este tipo de situaciones y si desean asumir un papel más activo para evitar que estos conflictos se produzcan. En este momento, los informamos sobre los círculos de convivencia, especialmente a los de primero, y hacemos hincapié en diferenciar entre 'ser un chivato' y asumir la responsabilidad de mejora de la convivencia. El deseo de participar siempre ha sido elevado, pero en los últimos cursos ronda el 70% de cada clase. Seleccionamos a cinco de cada clase intentando compensar las variables sexo, lugar de procedencia y nivel académico.
>
> Los alumnos miembros de los círculos de convivencia se plantean tres objetivos que deben cubrir a lo largo del curso: a) acoger a los alumnos que se incorporan por primera vez al aula, b) acompañar a los alumnos solitarios, c) observar y denunciar las posibles situaciones de maltrato y tejer una red de apoyo social (Vicente, 2010).

Existe un observatorio de la convivencia que tiene por función comprobar el grado de cumplimiento de las normas y que está constituido por los equipos de alumnos delegados, los miembros de los círculos de convivencia y el grupo asesor de alumnos inmigrantes.

Cada uno de estos grupos se reúne al menos una vez al mes con la jefatura de estudios o con los profesores coordinadores del equipo de mediación y tratamiento de conflictos (Vicente, 2010).

Profesores y alumnos –voluntarios en ambos casos– participan en la mediación como vía para resolver los conflictos. Para esto, todos acuden juntos a un cursillo de mediación.

Además de todo esto, y siguiendo la estela de experiencias exitosas de otros centros de Secundaria (VV.AA., 2009), se recurre a la consignación de contratos entre el centro, el alumno y su familia.

> El contrato consiste en un compromiso por parte de los alumnos, de sus familias y del centro. Se han planteado tres objetivos hasta final de curso. El primero es el la asistencia: los alumnos deben venir todos los días al instituto. En segundo lugar, deben autocontrolar su conducta y reducir drásticamente sus problemas de disciplina. […] Por último, les pedimos que se dediquen a trabajar en las clases sobre las materias pendientes.

Pese a todos los esfuerzos que realiza el centro, la relación con los alumnos depende mucho de la actitud del profesor:

> Será mi mirada de la vida, llevo 29 años en la docencia, flipada, salgo sonriendo de cada clase, cada día vengo más contenta. El otro día una alumna de segundo me escribió una carta preciosa, me dijo todo lo quería oír, todo lo que yo pienso: «Es que nos das confianza y seguridad en nosotros mismos, destacas nuestros aspectos positivos…» (entrevista a una profesora del centro).

> Mi relación con los alumnos es buenísima. Soy una persona muy querida en este centro, yo lo sé. Tenemos una relación emocional muy buena, no con todos. Sobre todo con los que tienen más dificultades. Yo me dejo vacilar a veces un poco, pero cuando quiero saco el genio… (entrevista a un profesor del centro).

Sin embargo, en el mismo centro y con los mismos alumnos, otros profesores tienen la sensación opuesta:

> Hay compañeros que están quemados también. Hay clases en las que hay que luchar para impartir docencia y eso quema. La disciplina, eso quema mucho. La falta de educación en casa, eso también tiene que ver (entrevista a un profesor del centro).

Dos profesores en el aula

Se trata de incorporar al aula convencional a los profesores de apoyo a la compensación educativa. Gracias a esta incorporación, el profesor de apoyo no solo se dedica a este menester, sino que trata de atender, junto con el profesor titular, a un alumnado heterogéneo.

Obviamente, es preciso que exista cierta empatía entre los profesores que comparten el aula, una cierta predisposición hacia este tipo de experiencia y a compartir criterios de trabajo.

Previamente, hay que aclarar qué hará el profesor titular y qué el de apoyo. En concreto, y de acuerdo con el propio centro, estas son las tareas que es preciso distribuir:

- Supervisar los deberes
- Exponer los contenidos de la asignatura
- Encargarse de cada grupo de alumnos
- Ayudar a los alumnos en la realización de las tareas
- Elaborar los materiales
- Elaborar las actividades
- Manejar las nuevas tecnologías
- Poner los exámenes, corregir y calificar (y a qué alumnos)
- Gestionar la disciplina y la convivencia en el aula

El centro ha evaluado la experiencia con una encuesta repartida entre los profesores titulares de las asignaturas. Salvo en tres casos, la valoración que se hace es muy positiva. Está claro que los profesores que tienen una mentalidad segregadora son propensos a declarar que es preferible sacar del aula convencional a los alumnos más problemáticos y que las cosas no cambian. Incluso alguno afirma que hay más disrupción en el aula. Es más, hay quien aprovecha para segregar dentro del aula creando tres grupos con niveles diferentes de capacidades: los que rinden más, los de nivel intermedio y los de adaptación con apoyo. O, siguiendo por esta senda de la incoherencia, alguno dice que esto ayuda a los alumnos pero no a él, como si el hecho de que sus alumnos vayan bien no le afectase lo más mínimo. O, reforzando la ideología dominante, hay quien considera que todo depende de la mera voluntad de los sujetos: «No hay gran mejoría. Sigue dependiendo del esfuerzo individual en casa. Mejoran los que tienen ganas de trabajar».

Otros profesores matizan algo más y consideran que la experiencia funciona mejor en unos grupos que en otros. Una profesora manifiesta que «en 1.º C (donde el nivel es más alto) veo más efectivo que reciban un apoyo fuera para reforzar los mínimos». Esta misma profesora observa que los niveles de disrupción varían en función del grupo.

En algún caso, la disposición del aula se modifica y los alumnos se distribuyen en forma de U –o «en corro» como escribe un profesor– para potenciar las interacciones. En otros casos, se disponen «alrededor de la mesa y se sientan como quieren». Otros refieren que la agrupación del aula es simplemente la «normal». Como hemos visto, a veces, se aprovecha para crear pequeños grupos en función del nivel. Esto es lo que escribe un profesor sobre la agrupación en el aula:

> En un principio, en grupo único y en ocasiones estableciendo grupos pequeños según nivel de conocimientos. Finalmente, se ha separado la clase en dos

> grupos y en dos espacios distintos. La metodología ha cambiado para el grupo más avanzado.

En ocasiones, se produce un proceso en el que los profesores aprenden unos de otros. Así, un profesor escribe:

> De F. [mi compañero] he aprendido la paciencia y el seguimiento que hace de las tareas de casa, además es más cuidadoso que yo a la hora de no dar por supuesto que ciertos alumnos ya saben las cosas. De todas formas, tengo la impresión de que F. se ha acoplado más a mí que yo a él.

Otro manifiesta lo siguiente con respecto a su compañera:

> Aprendo mucho de su forma de relacionarse con los alumnos, el respeto que ella tiene a los alumnos y cómo los alumnos la respetan a ella, sin encontrarse distanciados de ella. También aprendo de su forma de explicar y de todo lo que sabe de la asignatura.

Otras veces lo que hay es un mero refuerzo de lo que ya se venía haciendo bien, lo cual suele suceder cuando los planteamientos de ambos profesores son similares. Por el contrario, en otras ocasiones se despacha la colaboración con un lacónico: «A mí no me ayuda, ayuda a los chicos. De F. no he aprendido nada». Como se señala en la documentación del centro, para que esta experiencia funcione se precisa una cierta empatía mutua que, en algún caso, no se ha producido.

La preocupación fundamental de algunos profesores es el resultado y no tanto el proceso o, mucho menos, el aprendizaje de destrezas sociales. Estos docentes son los más proclives a considerar que esta es una experiencia que tan solo beneficia a los alumnos que rinden menos y que deja en la misma situación a quienes van bien (en alguna ocasión se señala que entre los que van mejor la experiencia o provoca un cierto pasotismo o los lleva a considerar que el grupo les suponía una dificultad para acceder al siguiente curso). Esto significa obviar que el ambiente general de la clase mejora, que los alumnos se respetan más unos a otros y que se atenúa el estigma que para los alumnos con dificultades supone abandonar el aula convencional para librar a sus compañeros del fardo de su torpeza. Algunos profesores destacan que con esta experiencia los alumnos se comunican mejor, se tienen más respeto y se desarrollan los hábitos de lectura y escritura.

He aquí un ejemplo de una sesión con dos profesores en el aula. Se trata de una clase de Matemáticas a primera hora de la mañana. La profesora titular explica, de un modo muy didáctico y con una cuidada dicción, cómo calcular la superficie de un cilindro con una hoja (se refiere al concepto de generatriz). Utiliza la pizarra como apoyo. Pregunta a los alumnos y estos responden.

La profesora explica que no es preciso memorizar la fórmula, basta con razonar. Se pretende hallar la fórmula de las áreas laterales y del volumen. Tras la explicación indica que van a aplicar lo aprendido. Dicta un problema: «Calcula el área y volumen de un cilindro de 20 centímetros de altura y de 12 de diámetro».

La profesora de apoyo se levanta y recorre las mesas para ayudar a los alumnos. Ambas profesoras se mueven entre las mesas creando un ambiente acogedor. Uno de los alumnos está perdido y tampoco se esfuerza.

La disposición del aula dificulta que los alumnos trabajen cooperativamente pese a que, al final, los ejercicios se hacen en pareja o en grupo. Hay una fuerte tendencia a trabajar en grupo aunque esto suponga escorzos imposibles para los alumnos de las primeras filas de cada subgrupo.

Grupos interactivos

> Imagina que va a empezar la próxima clase y que aparece tu profe con cinco chicos y chicas de los mayores. Sus caras te suenan de verlos por el instituto y no sabes exactamente de qué curso son, pero calculas que deben tener tres o cuatro años más que tú. Si tus cálculos no te fallan, deben estar en 4.º de la ESO o en 1.º de Bachillerato. El profesor o la profesora os coloca en grupos de cuatro y en el grupo en el que te ha tocado se sienta uno de esos chicos. De momento, las sensaciones son bastante diferentes, parece interesante ponerte en grupo con alguno de tus compañeros aunque no sean exactamente con los que mejor te llevas, pero además te gusta que en tu grupo se siente uno de los mayores (Vicente, s.f.).

De este modo describe –en la revista del IES– el responsable del departamento de orientación el funcionamiento de los grupos interactivos cuando, en sus inicios, incorporaba a grupos de 1.º y 2.º de la ESO a alumnos de cursos más avanzados.

Fecha de entrada: 16-04-2010 Fecha de aceptación: 20-09-2010

El objetivo de esta experiencia es que los alumnos aprendan formando pequeños grupos heterogéneos en cuanto al rendimiento. Tales grupos están constituidos por cuatro o cinco alumnos de manera que los que más saben ayuden a los que van peor. Para impulsar el proceso en cada uno de estos grupos hay una persona voluntaria ajena al aula que alienta las interacciones. Estos voluntarios se han nutrido de las siguientes fuentes (Aceña y Vicente, s.f.):

- Alumnos de 2.º de Bachillerato de la asignatura de Psicología. A estos alumnos se les ofrece llevar a cabo la experiencia durante un trimestre como parte práctica de la asignatura. Toda la clase suele implicarse positivamente en la experiencia.
- Alumnos de 1.º de Bachillerato y de 4.º de la ESO. Son alumnos que en las horas que van como voluntarios a los grupos interactivos tienen clase de Sociedad, Cultura y Religión o de Religión. En ambos casos, los profesores de estas materias están conformes con que sus alumnos participen como voluntarios por el valor educativo de la experiencia.
- Alumnos en prácticas de las universidades de Madrid. En este caso acuden alumnos de Psicopedagogía de la Universidad de Alcalá de Henares y del Máster de Interculturalidad de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Otros miembros de la comunidad educativa: madres de alumnos, conserjes y profesores del centro.

Los voluntarios realizan una formación de fin de semana para aprender a gestionar pequeños grupos. He aquí algunos ejemplos, tomados de la observación participante, de cómo se desarrolla la experiencia. En un caso se trata de una clase de Ciencias Sociales de 2.º de la ESO cuyo profesor es enormemente partidario de la experiencia. En el aula se forman cinco grupos de alumnos y las voluntarias –todas mujeres– son cuatro madres y una de las bedelas del instituto. Cada dinamizadora dedica 10 minutos a cada grupo durante los cuales lo ayuda a completar su respectiva hoja de ejercicios. El profesor indica el momento en que hay que realizar el cambio de grupo. De hecho, el tiempo pasa volando.

En esta ocasión, se trata de responder a cuestiones que aparecen en el libro de texto o que han sido seleccionadas por el profesor. De hecho, están ensayando preguntas que entrarán en el examen que se celebrará esa misma semana. No se trata tanto de razonar con la información presentada como de asegurarse de que se está trabajando el currículo oficial y de facilitar su memorización.

Pese a que el objetivo es un diálogo a múltiples bandas, tiende a predominar el intercambio de información con la dinamizadora, la cual se convierte en una suerte de profesora que indica si se ha acertado o no. No obstante, el tipo de interacciones que se suscitan resultan de lo más productivo. Ahora las palabras cobran otra dimensión. Por ejemplo, una alumna utiliza el participio 'gratificada' en lugar de 'ratificada', lo que provoca, además de una hilaridad lógica y distendida, una reflexión sobre los significados completamente distintos de palabras formalmente tan similares.

Ya no se trata de responder al azar, sino que se pretende reflexionar la respuesta, aunque sea mínimamente. Por ejemplo, a la hora de definir qué es la monarquía absoluta, una de las dinamizadoras pregunta qué quiere decir tener el poder absoluto para desde ahí llegar a la respuesta. Pese a todo, la labor de los alumnos no pasa de buscar en sus apuntes –u ocasionalmente en el libro de texto– la única respuesta acertada. Hay un serio riesgo de no ir más allá de la mera reproducción del conocimiento oficial.

Cada dinamizadora tiene su propio estilo: desde un desbordante entusiasmo gesticulador a actitudes más ensimismadas. La sensación que se transmite es la de un trabajo trepidante y en el que los alumnos se implican de manera generalizada. Se crea un ambiente distendido y a veces un tanto hilarante, que, sin duda, facilita el proceso de aprendizaje.

En otra ocasión, uno de los investigadores se convierte en un dinamizador más. Se trata de una clase de Matemáticas de 1.º de la ESO a la que tan solo acuden dos voluntarias (además del observador). En esta sesión, comparada con la anterior, hay varias diferencias. La primera es que, al haber tan solo tres dinamizadores, los grupos de alumnos son de mayor tamaño. La segunda tiene que ver con algunos de los problemas, que exigen para su resolución tediosos cálculos con decimales que incitan a los más rápidos a retirarse de la dinámica del grupo para efectuarlos[2], lo que de paso crea una agobiante sensación de falta de tiempo. Y la tercera es que el dinamizador está obligado a saber algo sobre la materia, lo que puede retraer a muchos voluntarios.

En este escenario, los alumnos que más saben del grupo se convierten en mentores de sus compañeros. No es lo mismo que un profesor explique a que lo haga un compañero. Este último es alguien que acaba de acceder a los conocimientos en cuestión, por lo tanto, los explica con un lenguaje más próximo al mundo de sus compañeros que el profesor. A su vez, como ya decía Comenio (1986), quien explica reelabora y refuerza sus conocimientos al pasar por el tamiz de la comprensión de los demás y el diálogo con ellos. «Hay veces que tus compañeros te ayudan a

(2) En concreto, nos referimos a un problema en el que se pide hallar la superficie que queda entre un círculo y un cuadrado inscrito en él. El único dato que se suministra es que el diámetro del círculo es de 9 centímetros.

comprender mejor los problemas», declaraba un alumno en las encuestas de valoración de los grupos interactivos.

Algo similar es lo que se describe en una visita a un centro de Secundaria en Finlandia:

> Ari, por ejemplo, saca sobresalientes sin necesidad de una dedicación extraordinaria. En clase se dedica a investigar sobre los juegos de rol, su gran pasión, cuando espera a que los demás terminen. Se ofrece a echar una mano en los problemas de matemáticas a los compañeros. «Es entretenido y relajante», dice. El profesorado piensa que se obtienen mejores resultados haciendo más caso a los alumnos con dificultades que dedicándose a los brillantes. La idea es que los más capaces pueden echar una mano sin que su progreso se resienta. Alumnos y profesores se llaman por sus nombres de pila (Campo, 2009).

En la revista del IES una alumna colaboradora de 1.º de Bachillerato decía lo siguiente:

> Me sirve como repaso a la hora de estudiar esa asignatura y aprendo a controlar mi paciencia (*El Espejo,* XII).

La experiencia, pese a que algunos profesores no la ven así, es del todo satisfactoria. En general, los resultados mejoran de un modo espectacular. Más de la mitad de los alumnos progresa y en algunas clases –y esto depende mucho del profesor– mejoran todos. En el curso 2006-07, por ejemplo, de un total de 112 estudiantes de 10 asignaturas o grupos distintos, 55 han mejorado, 25 han empeorado y los otros 32 se han mantenido igual.

La valoración, en general, es positiva. Se han realizado encuestas entre los profesores, los alumnos y los voluntarios en las que se preguntaba, además de por la valoración global, por aspectos más específicos como los siguientes: los resultados académicos; la implicación en la tarea; la incidencia en la interacción, la participación y la comunicación; la metodología y las actividades; los voluntarios, las dificultades para la consolidación de la experiencia; la evaluación del funcionamiento y la incidencia de este tipo de actividad en otras clases de las mismas asignaturas en las se cuenta con grupos interactivos.

Se destaca que se fomenta una cultura colaborativa en los alumnos; que se trabaja más en grupo, en equipo; que se aprende al escuchar la explicación de un igual; que hay menos problemas para plantear las dudas; que mejora la convivencia; que la asignatura se hace más amena, etc.

En el caso de que los voluntarios sean alumnos de 4.º de la ESO o de Bachillerato se destaca su proximidad emocional y generacional y el hecho de que hayan trabajado

recientemente los contenidos que están aprendiendo los alumnos de las clases de los primeros cursos de la ESO. Para los estudiantes de estos grupos es una gran experiencia conocer a alumnos mayores, ya que «ven un ejemplo de lo que van a llegar a ser. Al mismo tiempo que van aprendiendo los contenidos que nos asignan, nos preguntan por nuestras experiencias como alumnos» (alumna voluntaria).

Las madres –no hay ni un solo padre– señalan que comprenden mucho mejor los retos del trabajo de los profesores, la paciencia de su labor y la necesidad de que la sociedad apoye su tarea. Alguno destaca que la profesión de la enseñanza no es fácil, pero que es gratificante.

Pese a todo, hay opiniones encontradas, especialmente entre los alumnos. Alguno declara despistarse, no concentrarse con los grupos interactivos. Las encuestas no suministran ningún dato sobre los alumnos, de modo que no podemos saber hasta qué punto su rendimiento escolar influye en su opinión. Otros se quejan porque, a pesar de todo, han suspendido.

Los profesores indican que se requiere un trabajo previo de planificación de tareas mayor que en la docencia convencional. «El trabajo previo que tiene que elaborar el profesor es mayor y requiere más rigor metodológico», confiesa una profesora. Hay que tener muy bien preparado el material sobre el que va a trabajar cada uno de los voluntarios y calcular que puedan dedicar el mismo tiempo a cada uno de los grupos interactivos. Igualmente, indican que esta es una estrategia que favorece más a los alumnos que van peor. De hecho, hay quien confiesa «que esta metodología incide más en el aprendizaje que en los resultados académicos concretos (más en el proceso que en los resultados)».

Uso de las nuevas tecnologías

El IES Miguel Catalán apuesta por la innovación educativa y eso lo ha convertido en pionero en el uso de las nuevas tecnologías. Por de pronto, esto se ha traducido en el uso de las pizarras digitales en las pocas aulas que disponen de tal facilidad y en la creación de la colaboradora figura del ciberalumno. Con los ciberalumnos se pretende, una vez más, incluir al estudiantado en sus procesos de aprendizaje. De momento, su labor no consiste tanto en buscar contenidos curriculares como en hacerse responsables del correcto funcionamiento de los equipos informáticos, de modo que los profesores pueden llegar al aula y arrancar directamente la clase.

Fecha de entrada: 16-04-2010 Fecha de aceptación: 20-09-2010

Además de las que cuentan con pizarra digital, hay algunas aulas informatizadas en las que pequeños grupos de alumnos pueden trabajar ciertos contenidos específicos de algunas asignaturas formando parejas ante el ordenador.

He aquí un ejemplo de una clase de Física de 4.º de la ESO con la pizarra digital. La explicación gira en torno a las fuerzas, sus tipos y la ley de gravitación universal. El profesor recurre a esquemas usando una aplicación de Windows Vista para la pizarra. Primero, muestra un vídeo que explica las fuerzas y los movimientos planetarios. Después, se usa un simulador de lanzamiento de objetos en el que se ve a Newton arrojando una manzana (tiro horizontal) para llevarla a órbita con una fuerza ajustable. La manzana cae a la Tierra de nuevo. Después, sale disparada al espacio. La manzana entra en órbita alrededor de la Tierra, a velocidad constante.

Los alumnos intervienen muchísimo, con preguntas y dudas elaboradas, y todo el mundo atiende. Algunas preguntas las responden los propios alumnos o se las redirigen al profesor, continuamente levantan la mano para ofrecerse a leer, a responder, a preguntar… Sin ningún género de dudas, el estilo del profesor resulta fascinante. Él mismo confiesa evitar la formalidad de la clase magistral para convertirla, en su lugar, en un espacio dinámico y participativo haciendo que los propios alumnos se controlen entre sí, por ejemplo, respondiendo a sus propias preguntas y dudas.

Se usan intensamente los lápices digitales y se maneja muy ágilmente la pizarra. Hay un intercambio continuo de posiciones.

> Profesor: ¿Quién sabe hacer esto? Bien. Pues sal a explicarlo a tus compañeros, que entendéis mejor a vuestros compañeros que al profesor.

Entre todos resuelven un ejercicio usando la fórmula de la gravitación universal. Al final de la clase se resume lo explicado –para fijar los aprendizajes del día– y se elaboran unas conclusiones.

Lectura dialógica

La lectura dialógica, que nos remite a los diálogos de Platón[3] consiste en provocar una discusión en torno a una lectura común que han realizado los profesores, los alumnos

(3) Esta experiencia sigue la línea marcada por el profesor Ramón Flecha en su obra *Compartiendo palabras* (1997), en la que explica, basándose en ciertas teorías sociológicas claves, cómo colectivos no universitarios aprenden a

Fecha de entrada: 16-04-2010 Fecha de aceptación: 20-09-2010

y los voluntarios. Es una actividad que se lleva a cabo en la biblioteca del centro. Ocasionalmente, algunas de las clases de Lengua pueden adoptar este formato –aunque sin voluntarios– en el aula convencional.

Veamos un ejemplo. Se trata de una sesión en la biblioteca en la que participan alumnos de 2.º de la ESO, un profesor del departamento de orientación y un par de madres –las mismas que participan en los grupos interactivos–. Se dedican unos 10 minutos a la lectura en silencio del texto. El profesor abandona la sala con varias chicas rumanas que aún tienen problemas para leer en castellano.

El texto es un cuento breve de Mario Benedetti titulado «Corazonada» (1986). Se trata de un texto de difícil lectura, con párrafos enormes y con profusión de términos del español de Uruguay. En poco más de dos páginas aparecen numerosos personajes. Es la historia de una criada que entra a trabajar en un hogar compuesto por un matrimonio y sus hijos, un niño y una niña. Los dos varones mantienen un comportamiento un tanto rijoso con la criada, la cual termina casándose con el hijo.

Pese a la dificultad de la historia, enseguida se inicia el debate. Primero, el profesor pregunta por el contenido general del cuento, de qué trata. Se avanza en la historia: ¿por qué se titula «Corazonada»?, ¿a qué se dedica la protagonista?, ¿cómo se casa con el hijo?

Al hilo de ciertas preguntas, el debate se intensifica. Por ejemplo: ¿se considera que la criada recurre a estrategias arteras para casarse con el hijo?, ¿es vengativa?, ¿cómo reacciona cuando la señora le pega? Esto da lugar al debate de qué significa que una mujer diga no a las pretensiones sexuales de un hombre. Se discute sobre matices en diferentes tipos de no, sobre si chicos y chicas entienden lo mismo en sus relaciones. Como el debate es intenso, el profesor, sin alterarse lo más mínimo, expulsa de la mesa de debate a dos alumnos que se van a otra parte de la biblioteca a copiar el texto objeto de comentario.

Las madres también intervienen y se han enterado perfectamente del contenido del texto.

Lo cierto es que casi todo el mundo participa gracias, en buena medida, al contagioso estilo dinamizador del profesor.

disfrutar las mejores obras de la literatura universal. La obra de Joyce, Lorca, Cortázar, Kafka o Cervantes se mezcla creativamente con temas como el multiculturalismo, la liberación de la mujer o la educación igualitaria.

La enseñanza convencional

No todas las clases toman parte en estas actividades innovadoras. Es preciso ponerse en el lugar de los alumnos para comprender lo difícil que es tener en un mismo día sesiones interactivas en las que el estudiante es protagonista y otras en las que predominan la palabra del profesor y el seguimiento pasivo del libro de texto.

He aquí un ejemplo de las enormes dificultades de la enseñanza convencional en la que prima la relación jerárquica. Se trata de una clase de Ciencias Naturales en un grupo de 3.º de la ESO.

Hay problemas para empezar la clase. Es llamativo que alumnos que en otras sesiones están tranquilos aquí se muestran claramente inquietos. En esta sesión nadie, salvo la profesora, puede hablar sin haber levantado la mano. No obstante, puede ocurrir que alguien levante la mano y no se le conceda la palabra o que, a medida que avanza el tiempo de clase, se pueda intervenir sin levantar la mano.

La clase comienza con la indicación de abrir el libro de texto por la página correspondiente. A continuación, la profesora recorre las mesas viendo los cuadernos y haciendo una rápida valoración. De una chica alaba su trabajo al tiempo que se sorprende, por lo inesperado, de que lo haya hecho. Posteriormente, hace lo mismo con otro alumno.

Con la intención de calmar los ánimos dice: «Llega el calor y hay varios alumnos dudosos». Esto da lugar a una pequeña interrupción en torno a las calificaciones. Una alumna dice que la tiene que aprobar. La profesora responde que se limita a transcribir las calificaciones. Mientras pasea por las mesas va haciendo observaciones, a veces de carácter agridulce:

- Esto está bastante bien. Cosa rara.
- Lo que viene en el libro, lo resumimos. No hace falta copiar todo.
- Tengo otra manía: que todos los alumnos estén bien sentados.

Se pasa a uno de los ejercicios, que la profesora lee:

- Poned, en un minuto, un ejemplo de una planta con reproducción sexual y otra asexual.

Los alumnos buscan la respuesta en el libro de texto mientras la profesora interviene en voz alta:

Fecha de entrada: 16-04-2010 Fecha de aceptación: 20-09-2010

- A ver, ¿quién lo tiene ya? Manos.
- No me digáis que va a costaros tanto…
- Concepto de reproducción, dime.

Una alumna lee su respuesta, la cual está tal y como aparece en el libro. Se trataría, según estipula la profesora, de que lo dijesen con sus propias palabras:

Profesora: Hemos de tratar de escribirlo con nuestras propias palabras.
Alumno: Eso es difícil.
Profesora: Eso es difícil, al principio. Pedro, ¡me estás poniendo nerviosa!
Alumno: ¿Por qué?

A este último alumno lo manda hacer unos dibujos del libro –mera copia– para que se calme. Continúa la clase:

Profesora: Reproducción asexual ¿qué es eso?
Alumno: Lo hace un progenitor.
Profesora: Un ejemplo.
Alumno: He puesto una planta acuática, elodea.
Profesora: A ver, pon una más normal.
Alumno: Bueno, geranio o rosal.
Alumna: ¿En el examen vamos a tener que poner un ejemplo?
Profesora: El objetivo es venir a aprender. No es el examen. A mí no me gustan los exámenes, pero me obligan a hacerlos, tiene que haber algo escrito.
Alumna: Alberto [otro profesor] no los hace.
Profesora: Yo no me meto en lo que haga ese profesor.

Al hilo de la explicación varios alumnos levantan la mano:

Profesora: A ver, un rosal. ¿Época del año?
Alumno: Primavera.
Profesora: A ver, manos. Aquí en el ayuntamiento los árboles los suelen podar en invierno.
Alumno: ¿Por qué?
Profesora: Se han caído las hojas. Pero ¿por qué? Vamos pensando un poco. Afinamos.
Alumna: Porque así cuando llega el verano puede florecer.

Profesora: Sí, pero no [señalando al patio]. Este árbol que está aquí ¿cuál es?
Alumna: Un olmo.
Profesora: Ahora, ¿qué está haciendo?
Alumna: Fotosíntesis.
Profesora: ¿Qué es la fotosíntesis?

La alumna lo explica. Habla de la savia elaborada. Mientras, hay dos o tres alumnos que adoptan una postura clara de no atender, medio tumbados, con la cabeza sobre el banco. Un alumno pide que se abran las ventanas por el calor. La profesora dice que es peor el ruido de la carretera, así que abre una ventana del pasillo interior y la puerta del aula.

Alumna: Hay que poner ventiladores.
Otro alumno: Para que se vuelen todos los papeles.
Profesora: Amelia, te veo dormida. ¿Crees que esta es la actitud? ¿Te pasa algo? Bipartición. ¿Qué significa bipartición?

Apenas se va más allá de los contenidos de los libros de texto:

Profesora: Rápidamente vamos a las páginas 194 y 195. Reproducción asexual en los animales. Os digo lo más importante porque este libro es muy amplio. De la reproducción asexual subrayamos todo. Las ventajas de la reproducción asexual, también lo subrayamos. A ver, Nacho [un alumno], poliembronía [Nacho lee la explicación del libro]. *Poli* es muchos. Laura, ¿cómo se reproduce una estrella?
Alumna: Pierde un brazo y ese brazo genera una estrella.

Mientras uno de los alumnos lee, la mayor parte de la gente se va desconectando. Al hilo de la lectura, la profesora hace una pausa para explicar. Suena el timbre y la clase concluye brusca y ruidosamente obligando a la profesora a indicar a voz en grito las tareas para la sesión siguiente.

Principales dificultades para el cambio

De acuerdo con la directora, para el cambio educativo en el centro hay tres obstáculos principales. El primero es la dificultad para hacer ver al claustro que se puede

Fecha de entrada: 16-04-2010 Fecha de aceptación: 20-09-2010

funcionar mucho mejor de un modo distinto. El segundo es la rémora de un sector del profesorado que espera tranquilamente a que le llegue la jubilación –suele tratarse de gente que simplemente está al margen del proceso y no en contra–. El tercero deriva de la condición funcionarial del profesorado. El proceso de cambio en que se ha embarcado el instituto depende de la buena voluntad de ciertos profesores.

Además, no se llega a todo el instituto. Este es un centro particularmente grande en el que es posible que haya profesores que apenas se conozcan y que ignoren las experiencias innovadoras que se están llevando a cabo o que se opongan radicalmente a ellas. No obstante, la oposición de estos profesores no se traduce en la aparición de un grupo articulado contra el cambio. En una entrevista, un profesor que reconoce y aprecia los valores democráticos que fomenta el centro confesaba que en los claustros, a diferencia de lo que ocurre en reuniones más pequeñas de profesores –de coordinación, de convivencia–, lo habitual es una actitud pasiva de escucha.

A veces las experiencias de innovación no llegan a todos los grupos que tiene asignados un docente. Es decir, no es extraño que este conviva en un mismo día con distintas fases de la evolución del cambio educativo: desde lo más convencional a lo más innovador.

Todo esto es prueba de las enormes dificultades que supone afrontar un proceso de cambio en la Secundaria desde la 'normalidad'. No es este un claustro cohesionado en torno a una manera de entender la enseñanza: hay quien interpreta que la labor del profesor consiste en transmitir conocimientos desde su palabra –o desde el libro de texto– a las cabezas vacías de los estudiantes. El instituto quedaría reducido a una mera academia que certificaría el nivel de adquisición de conocimientos.

> Se sabe que en el centro hay departamentos enteros en los que «sigue habiendo una valoración del aprendizaje memorístico e individual» (entrevista a una profesora del centro).

> Currículo, horarios, exceso de asignaturas, libros de texto. ¿De dónde saca su tiempo el chaval? El saber es único. Habría que trabajar por bloques. El aprendizaje no funciona así: de 10.00 a 10.45 tal asignatura. Hay un exceso tremendo de asignaturas, pero luego preguntas a los profesores y para Sociales necesitan una hora para preparar la asignatura… El juego es lo importante, es lo que te relaciona con los demás. Tantas horas no dejan espacio para esto. Habría que trabajar más de otra manera, por bloques o áreas. La metodología es tan importante como el contenido (entrevista a una profesora del centro).

La implicación de las familias, pese a las vías de comunicación abiertas, no termina de desarrollarse. En su mayoría no participan de las dinámicas del centro. Sigue existiendo el temor entre parte de los profesores a que alguien pudiera acceder a su *sancta sanctorum.* La mayoría de los padres no ejercen su derecho a una educación de calidad.

> No hay suficientes caminos para la participación familiar. Las AMPA y los consejos no son suficientes. Todavía se siguen viendo como entrometidos cuando vienen a preguntar por sus hijos. Hay gente que está contenta. A los padres no se les da medios para participar. Los padres quieren estar al tanto. Cuando preguntan más de lo que tienen que preguntar, malo (entrevista a una profesora del centro).

Un centro como este, advertía la directora, puede morir de éxito. Hay una tendencia a que se envíe desde otros centros a alumnos problemáticos en el entendido de que aquí se los puede atender e incluir. Esto es, sin duda, una prueba inequívoca de su ejemplar funcionamiento.

Conclusiones

Lo que este instituto está haciendo es a todas luces admirable. Los resultados académicos y la titulación en la ESO han mejorado considerablemente. Y, como hemos visto, no solo eso. Este centro forma personas capaces de resolver conflictos, de dialogar con los demás, de leer creativamente, de trabajar con nuevas tecnologías.

Pese al trecho avanzado, el camino que queda por recorrer es muy largo. Conviene no perder de vista que la experiencia no está consolidada. Bastaría con que faltaran, o cejaran en su empeño, varios profesores clave para que todo el proceso se viniera abajo.

Quizás el principal problema –y clave de bóveda del proceso educativo– es la lucha por el currículo, por el conocimiento escolar. No todos los esfuerzos realizados han logrado entusiasmar a los alumnos por el aprendizaje. De hecho, la innovación parece encaminada a hacer más digerible la asimilación del aceite de ricino del conocimiento oficial. Con los grupos interactivos o las nuevas tecnologías, su asimilación

Fecha de entrada: 16-04-2010 Fecha de aceptación: 20-09-2010

es menos dificultosa. Sin embargo, es posible que esto sea tan evanescente como en un centro convencional.

La conexión entre unas asignaturas y otras es inexistente. Basta sentarse en un aula y compartir con un grupo clase la experiencia de una mañana para percatarse de que cada profesor aporta el mundo de conocimientos de su asignatura y que, salvo las excepciones aquí descritas, hace una transmisión tediosa de estos conocimientos.

En este escenario resulta difícil percibir dónde queda el aprendizaje auténtico, aquel que sirve para cambiar nuestra concepción del mundo y transformarlo solidariamente. El aprendizaje por competencias y la transferibilidad de los conocimientos a situaciones distintas de las propiamente escolares solo tienen lugar episódicamente. Es cierto que las lecturas dialógicas permiten comprender los textos, analizarlos en compañía de otros, expresarse en público. Sin embargo, no son los alumnos quienes proponen los textos, así que estos no forman parte necesariamente de sus inquietudes.

Los grupos interactivos potencian, igualmente, trabajar con otros, comunicarse en pequeños grupos, explicar a un compañero o recibir su explicación. Pero, se trata de un conocimiento que viene desde fuera, impuesto, y que no conecta con el resto de las asignaturas. Se acepta la confusión al enseñar conocimientos de un modo superficial y fuera de contexto. El constante cambio de una materia a otra contribuye a asentar la indiferencia frente al conocimiento.

La actividad de dos profesores en el aula potencia la inclusividad y el conocimiento mutuo. Pero, una vez más, es una actividad que sobre todo incide en facilitar que los más atrasados absorban un conocimiento que ni les va ni les viene.

Referencias bibliográficas

Aceña, A. y Vicente, J. de (s.f.). Grupos interactivos. *El Espejo,* XIII.

Benedetti, M. (1986). *Cuentos completos.* Madrid: Alianza.

Campo, A. (2009). Las razones de Finlandia. *Cuadernos de Pedagogía,* 386.

Comenio, J. A. (1986). *Didáctica magna.* Madrid: Akal.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.* Barcelona: Paidós.

Joyce, B, Weil, M. y Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza.* Barcelona: Gedisa.

MEC (2009). *Evaluación general del sistema educativo.* Recuperado de http://www.mepsyd.es/dctm/mepsyd/horizontales/iniciativas/presentacion-primaria-2007.pdf?documentId=0901e72b80044508

Pérez, A. L. y Vicente, J. de. (2007). Participación e inclusión en el IES Miguel Catalán de Coslada. Proyecto Atlántida. Madrid.

Sharan, S. y Schalar, H. (1988) *Language and Learning in the Cooperative Classroom.* New York: Springer Verlag.

Vicente, J. de (2008). Cooperación en convivencia y aprendizaje: mediación y alumnos ayuda. En J. C. Torrego (Coord.), *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo.* Madrid: Alianza.

— (2010). El IES Miguel Catalán: un centro donde la convivencia se gestiona de forma participativa. Recuperado de http://www.miguelcatalan.org/docs/d%20orientacion/ARTICULOCONVIVENCIA.pdf

— (s.f.). Otra forma de aprender. *El Espejo,* XII.

VV.AA. (2009). *Fortalecer los compromisos entre familia y escuela. Un ejemplo de buena práctica. Instituto de Educación Secundaria Mariano José de Larra.* Madrid: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar.* Madrid: Akal.

Dirección de contacto: Rafael Feito Alonso. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Sociología; 28223 Pozuelo de Alarcón, Madrid, España. E-mail: rfeito@cps.ucm.es

El dominio de los contenidos escolares: competencia profesional y formación inicial de maestros

Mastery of Content: Professional Competence and Pre-service Teacher Education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-115

Rosa Martín del Pozo
Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Madrid, España.
Pilar Fernández-Lozano
Mairena González-Ballesteros
Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva. Madrid, España.
Ángel de Juanas
Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación. Departamento de Teoría de la Educación y Pedagogía Social. Madrid, España.

Resumen

Una de las competencias docentes con más peso en el nuevo Grado de Maestro de Educación Primaria tiene que ver con el dominio de los contenidos escolares. También es la competencia más valorada por los formadores de maestros. Ahora bien, los maestros en activo ¿le dan tanta importancia?, ¿utilizan mucho esa competencia en su práctica habitual?, ¿se consideran adecuadamente formados para ejercitarla?, ¿qué significa para un maestro dominar los contenidos?, y además, ¿cómo se concibe y practica la formación inicial en esta competencia? Para abordar estos temas analizaremos las diferentes concepciones sobre la naturaleza de los contenidos escolares, así como las distintas tendencias que existen en la formación de futuros maestros al respecto. Seguidamente, expondremos los resultados de un cuestionario cumplimentado por 343 maestros en activo de la Comunidad de Madrid, así como

Fecha de entrada: 15-04-2010 Fecha de aceptación: 07-07-2010

los de las entrevistas realizadas a una submuestra de 48 maestros, sobre la competencia en el dominio de los contenidos escolares, su importancia, su utilización en la práctica, la formación recibida al respecto y su significado. Los resultados indican que, según estos maestros, es la competencia en la que mejor fueron preparados durante su etapa de formación inicial en la universidad. Asimismo, la valoran mucho, tanto por la importancia que tiene para la profesión como por su utilización en la práctica docente. Eso sí, mayoritariamente, esta práctica se concibe como un dominio académico de los contenidos al que se añade el correspondiente a la metodología didáctica. Todo ello está muy alejado de los planteamientos integradores para el dominio profesional de los contenidos con que las didácticas específicas abordan esta competencia docente. Finalmente, se discuten las implicaciones que todo ello tiene desde la perspectiva del currículo de formación inicial de maestros por competencias y se señalan las líneas de continuidad de nuestro estudio.

Palabras clave: formación inicial de maestros, competencias profesionales, maestros de Primaria, contenidos escolares, Educación Primaria.

Abstract

One of the major teaching competences in the new elementary school teacher's degree refers to full mastery of contents. This is also the competence most valued by teachers' educators. However, do teachers in active service think a mastery of contents is so important? Do they use that skill much in practice? Do they see themselves as well trained to use it? What does it mean for a teacher to master the content? In addition, what is the conception of basic training in this competence, and how is it put into practice? In this article we address these issues. We look at the different conceptions of the nature of content and the various trends in teacher training in this regard. Next, we present the results of a questionnaire completed by 343 working teachers in the Community of Madrid and interviews with a subsample of 48 teachers on competence in mastery of content, its importance, its use in practice, pertinent training received and its meaning. The results show that, according to the teachers in the sample, content mastery is the competence for which they were best prepared during their pre-service training at university. Teachers also value this competence highly, both for its importance to the profession and for its use in teaching. It is a fact that mostly teaching practice is seen as academic mastery of content plus mastery of teaching methodology. This conception is far removed from the integrative approaches for professional mastery of content that targeted didactics use to address this teaching competence. Lastly, the implications of all this are discussed from the perspective of the curriculum for pre-service teacher competence training, and lines are drawn to show how this study could be built on in future.

Key words: pre-service teacher education, teacher competences, elementary school teachers, content, primary education.

Introducción

Como señala Esteve (2004), la mejora de la formación inicial del profesorado está en el punto de mira de las reformas educativas como una pieza clave para que la educación responda a las demandas sociales. En este contexto, una de las mayores preocupaciones sobre la profesión docente es el estudio de las competencias que resultan necesarias para ser profesor en la sociedad actual (Imbernón, 2004) y uno de los problemas es la falta de vínculos entre la formación y las necesidades que plantea el ejercicio profesional (Zabalza, 2004). Por ello, consideramos necesario indagar en la visión que los maestros en activo tienen sobre determinadas competencias profesionales y discutir sus implicaciones en la formación inicial.

En el estudio realizado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA, 2004) con 180 formadores de 18 universidades españolas, se propusieron 23 competencias específicas, de las cuales la más valorada por la muestra fue el «Conocimiento de los contenidos que hay que enseñar, comprendiendo su singularidad epistemológica y la especificidad de su didáctica» (ANECA, 2004, p. 92).

En los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de la profesión de maestro en Educación Primaria (Orden ECI/3857/2007), la primera competencia que los estudiantes de Magisterio deben adquirir es «Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos». Más concretamente, en el Módulo Didáctico y Disciplinar (Ciencias Experimentales; Ciencias Sociales; Matemáticas; Lenguas; Educación Musical, Plástica y Visual; y Educación Física) se dice, por ejemplo, que debe adquirirse la siguiente competencia:

> Comprender los principios básicos y las leyes fundamentales de las ciencias experimentales (Física, Química, Biología y Geología). Conocer el currículo escolar de estas ciencias. Plantear y resolver problemas asociados con las ciencias a la vida cotidiana. Valorar las ciencias como un hecho cultural. Reconocer la mutua influencia entre ciencia, sociedad y desarrollo tecnológico, así como las conductas ciudadanas pertinentes, para procurar un futuro sostenible. Desarrollar y evaluar contenidos del currículo mediante recursos didácticos apropiados y promover la adquisición de competencias básicas en los estudiantes.

Asimismo, diferentes autores incluyen esta competencia entre las necesarias para ser maestro. Por ejemplo, Cano García (2007, p. 42) al referirse a las diferentes clasifi-

Fecha de entrada: 15-04-2010 Fecha de aceptación: 07-07-2010

caciones de competencias docentes, señala en todas ellas, con distintas denominaciones, el dominio de los contenidos:

- Competencia académica (dominio de los contenidos de su área) y competencia didáctica (manejo de los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje).
- Adquisición de conocimientos sobre la disciplina y su didáctica.
- Competencia cultural (conocimiento de la materia y la cultura, en general) y competencia pedagógica (habilidades didácticas: dinamizar grupos, etc.).

Como podemos apreciar, el dominio de los contenidos aparece ligado a una competencia relacionada con su enseñanza y aprendizaje. La pregunta es si esa unión implica que ambos aspectos se suman o se integran.

En el ámbito de la formación inicial de maestros es bastante frecuente escuchar la sentencia: «No se puede enseñar lo que no se sabe», como argumento para proponer que primero es necesario volver a enseñar a los futuros maestros los contenidos de las disciplinas, porque no los saben o cometen en ellos muchos errores, para después ocuparse de *enseñarles cómo enseñar* esos contenidos en Primaria. Así concebido, el dominio de los contenidos escolares por parte de los maestros consiste en la suma de un dominio académico (saber lo que se enseña) y un dominio metodológico (saber cómo se enseña).

Dentro de esta problemática, nosotros nos centramos en la descripción y el análisis de la valoración que los maestros en activo hacen del dominio de los contenidos escolares como competencia profesional. Para ello, en primer lugar, haremos referencia a los diferentes planteamientos sobre los contenidos escolares y sobre la formación inicial para su dominio que han servido de fundamento para este estudio.

Fundamentación

Decir que el conocimiento escolar y el científico son distintos puede parecer una obviedad. Sin embargo, esta es una idea poco recapacitada en la formación inicial de los maestros y que influye notablemente en la visión del contenido que se pretende enseñar. Al respecto, más de la mitad de la muestra de futuros maestros que participa-

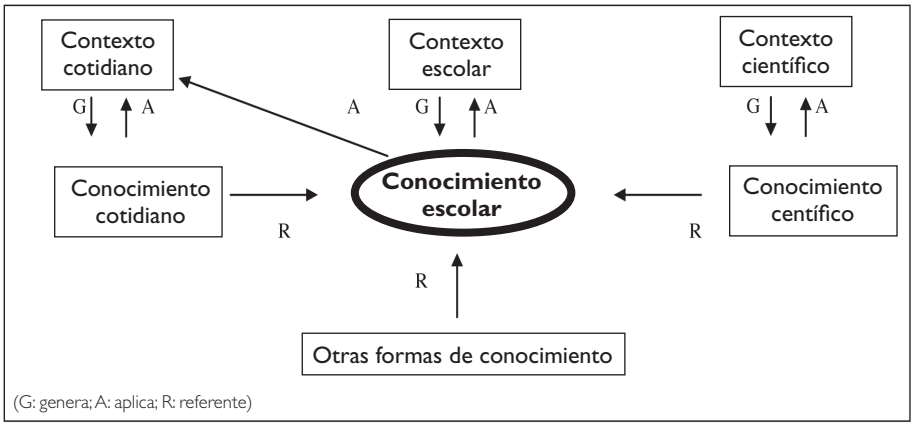
Fecha de entrada: 15-04-2010 Fecha de aceptación: 07-07-2010

ron en el estudio de Haefner y Zembal-Saul (2004) tuvo dificultades para diferenciar la ciencia escolar de la ciencia de los científicos.

Para García Díaz (1998), la naturaleza epistemológica que se atribuye al conocimiento escolar está condicionada por su relación con el conocimiento cotidiano y con el científico. Para este autor, tan criticable es considerar el conocimiento cotidiano de los alumnos como un saber 'erróneo' que hay que sustituir por el saber científico (en su versión escolar), como pensar que ambas formas de conocimiento pueden y deben coexistir y han de activarse cada una en su contexto (cotidiano o escolar). En las dos suposiciones, el conocimiento escolar se concibe como una versión reducida y simplificada del conocimiento científico, sin identidad propia.

Frente a estos puntos de vista, García Díaz mantiene que el conocimiento escolar debe ser el resultado de la integración de diferentes formas de conocimiento. Es, por tanto, un conocimiento epistemológicamente diferenciado que pretende volver más complejo y enriquecer el pensamiento cotidiano de los alumnos, de manera que también sea aplicable a contextos extraescolares (Watts y Jofili, 1998; Martínez y Rivero, 2001). En definitiva, se trata de enfatizar la diferencia entre lo simple y lo complejo, y no entre lo científico y lo cotidiano (Figura 1).

FIGURA 1. Relaciones entre los distintos tipos de conocimientos que confluyen en el contexto escolar



Fuente: García, 1998.

Fecha de entrada: 15-04-2010 Fecha de aceptación: 07-07-2010

En concreto, se pueden diferenciar dos visiones respecto a los contenidos escolares: una, relacionada con un modelo didáctico de corte tradicional, en la que el conocimiento escolar se concibe como una simplificación del conocimiento científico; y otra, alternativa, que lo concibe como un conocimiento diferenciado y propio del contexto escolar. Para describir ambas visiones (Tabla I) podemos hacer referencia a una serie de cuestiones.

TABLA I. Características del conocimiento escolar desde un punto de vista tradicional y alternativo

	Visión tradicional	**Visión alternativa**
Fuentes para la selección de los contenidos	La fuente fundamental es el conocimiento disciplinar de los libros de texto.	Diversidad de fuentes (otras disciplinas, mundo cotidiano, tecnología, etc.).
Tipos de contenidos	Sobrevaloración de lo conceptual.	Contenidos diversos: conceptos, procedimientos, actitudes y valores.
Relaciones entre los contenidos	Escasas relaciones entre los contenidos. Se presentan en forma de listados.	Los contenidos están relacionados entre sí y con los metaconocimientos. Se presentan en forma de tramas, mapas o esquemas.
Niveles de complejidad de los contenidos	El contenido se formula en un único nivel de complejidad, que es el que se enseña.	Los contenidos se formulan en diferentes niveles de complejidad creciente.
Presentación de los contenidos a los alumnos	Los contenidos se presentan a los alumnos como un listado de temas, similar al de los libros de texto.	El contenido se presenta como problemas, proyectos o centros de interés escolar.

Las fuentes para seleccionar los contenidos escolares. El conocimiento científico constituye un referente de primer orden para la determinación del conocimiento escolar. Pero no es menos cierto que el conocimiento cotidiano, presente en el medio social y en las ideas de los alumnos, también debe ser un referente continuo (Watts y Jofili, 1998).

Los tipos de contenidos. Los contenidos de las disciplinas no solo deben referirse a los productos conceptuales de las respectivas ciencias, sino también a su naturaleza contextualizada y evolutiva, así como a los procedimientos y actitudes implicados en esta forma privilegiada de conocer el mundo. La organización del currículo de Primaria por competencias (Real Decreto 1513/2006) está en consonancia con este planteamiento, en el que se trata de propiciar (Cano, 2007):

Fecha de entrada: 15-04-2010 Fecha de aceptación: 07-07-2010

> Un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, vinculados a rasgos de personalidad, que solo toman sentido en la acción, se adquieren de forma continua con formación más experiencia y permiten desarrollar una función o rol de forma eficiente en un determinado contexto (p. 36).

La organización de los contenidos escolares. El maestro debe ser capaz de organizar y jerarquizar los contenidos. Por tanto, resulta de interés la propuesta de García Díaz (1998) de considerar ciertos *conocimientos metadisciplinares* (la unidad-diversidad, la organización, la interacción, el sistema, el cambio, etc. en el ámbito conceptual; las *estrategias investigadoras* para resolver problemas complejos, en el ámbito de los procedimientos; o la *perspectiva crítica,* en el ámbito de las actitudes y valores) como un marco de referencia general para la integración de otros conocimientos. Es importante resaltar que el conocimiento metadisciplinar facilita la transferencia de unos contextos a otros y, en este sentido, actúa fundamentalmente como un instrumento para seleccionar y organizar los contenidos. Por ejemplo, en un contenido escolar como «La alimentación» –y tomando como referencia los conocimientos metadisciplinares citados–, sería relevante seleccionar contenidos tales como distintos tipos de alimentos, su funcionalidad *(unidad-diversidad);* la influencia de la alimentación junto a otros factores –estilos de vida, por ejemplo– en el aspecto corporal *(interacciones);* las semejanzas y diferencias entre la alimentación de nuestros abuelos y la nuestra *(cambio);* las semejanzas y diferencias entre la alimentación en el primer mundo y en el tercer mundo *(perspectiva crítica),* etc. Asimismo, en relación con la dimensión organizativa, resaltamos la importancia de considerar las interacciones entre los contenidos y su traducción en tramas, mapas o esquemas de contenidos.

Los niveles de formulación de los contenidos escolares. Si la pretensión es dotar de complejidad a las ideas de los alumnos y no sustituirlas por un 'conocimiento verdadero', los contenidos escolares no deben tener una formulación única, sino diferentes formulaciones en distintos niveles de complejidad cada vez mayor. Es lo que Porlán, Martín del Pozo, Rivero, Harres, Azcárate y Pizzato (2010) denominan «itinerarios de progresión» y otros autores –señalados por Prieto, Blanco y Brero (2002)– llaman «hipótesis de progresión, senderos en el aprendizaje, trayectorias conceptuales o modelos de avance tridimensional». Por ejemplo, el cambio químico es un contenido escolar que podemos formular en diferentes niveles de complejidad para la Primaria (Martín del Pozo, 2007): un nivel descriptivo, que suele ser el

punto de partida (el cambio químico como descripción de la puesta en contacto de las sustancias o de algo espectacular que llama la atención); un nivel operativo (el cambio químico de acuerdo con la idea de que no se puede recuperar el estado inicial por procedimientos físicos); un nivel preexplicativo (el cambio químico ocurre cuando el estado inicial y el final son diferentes), y un nivel explicativo macroscópico, que es el que puede considerarse deseable al final de la Primaria (el cambio químico como un proceso de transformación de unas sustancias iniciales en otras diferentes, en el que se conservan los elementos y no puede volverse al estado inicial por procedimientos físicos). Si como maestros conocemos estas progresiones para diferentes contenidos concretos, estaremos en mejor disposición para diseñar actividades que faciliten el aprendizaje de los alumnos.

La presentación de los contenidos a los alumnos. Al margen de desarrollar el listado de temas del libro de texto, los contenidos deben tener un sentido para los alumnos. Desde esta visión, los contenidos han de adoptar la forma de problemas, proyectos o centros de interés que sean relevantes para la vida presente y futura de los alumnos. Estos problemas o proyectos escolares son cotidianos en la medida en que afectan a sus vidas, pero, por su complejidad, requieren de otras formas de conocimiento cuando sean tratados en el aula. Constituyen, por tanto, un medio para integrar y relacionar informaciones que provienen de fuentes epistemológicas diversas.

En definitiva, la visión del conocimiento escolar que para nosotros actúa como referente teórico en la formación inicial es la de un conocimiento diferenciado que se genera y aplica en el contexto escolar. Debe tener vocación de utilidad en el contexto cotidiano, debe ser fruto de la integración de diferentes formas de conocimiento y ha de alejarse de la visión tradicional de los contenidos escolares como una simplificación del conocimiento científico, lo cual es muy frecuente en los textos escolares.

Por otra parte, para que los maestros tengan una adecuada preparación profesional es esencial que se formen en los contenidos que habrán de enseñar. Sin embargo, dicha formación se concibe y practica de maneras muy diversas (Martín del Pozo y Porlán, 1999). Analizaremos dos posiciones extremas:

- *La formación inicial centrada en el saber disciplinar* (científico y pedagógico). En este enfoque, lo importante es tener ciertas cualidades personales y un dominio académico de los contenidos de las disciplinas, lo cual garantiza que se puedan transmitir correctamente a los alumnos. Estos aprenderán los

contenidos si tienen capacidad para ello y prestan la atención necesaria. Se trata de una perspectiva de «la enseñanza como transmisión cultural» en la que, de acuerdo con Pérez Gómez (1992):

> La función de la escuela y de la práctica docente del maestro es transmitir a las nuevas generaciones los cuerpos de conocimiento disciplinar que constituyen nuestra cultura. Podemos decir que esta perspectiva ha gobernado y sigue gobernando la mayoría de las prácticas de enseñanza que tienen lugar en nuestras escuelas. Constituye el enfoque denominado tradicional que se centra más en los contenidos disciplinares que en las habilidades o intereses de los alumnos/as (p. 79).

La formación inicial del profesorado basada en estos planteamientos se sustenta pues en dos pilares: las cualidades que distinguen al 'profesor ideal' y el dominio académico del contenido que se debe transmitir. Las características más sobresalientes ya fueron apuntadas por Ferry (1983):

- Se sustenta en la división clásica entre teoría y práctica, de acuerdo con la cual dicha práctica se concibe como la mera aplicación de las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje.
- Se reduce la noción de formación a la de aprendizaje. Además, no se trata de cualquier tipo de aprendizaje, sino más bien de aquel que consiste en incorporar o acumular los conocimientos transmitidos por otros.
- Se concibe al formador de profesores exclusivamente como un especialista en una determinada disciplina, por lo que se olvidan otras dimensiones formativas.
- Se considera al que estudia para ser maestro como un alumno y no como un futuro maestro.

En definitiva, se trata de una visión de la formación acorde con una imagen de la enseñanza como transmisión de conocimientos disciplinares y del aprendizaje como acumulación de dichos conocimientos. Refiriéndonos al trabajo que aquí presentamos, podemos decir que, según esta visión de la formación inicial, lo primero que hay que enseñar (transmitir) son los conocimientos propios de una disciplina. Ello se traduce habitualmente en una repetición o ampliación de los contenidos de los niveles educativos anteriores. Como señalábamos anteriormente, el argumento que sustenta tal realidad es que los

Fecha de entrada: 15-04-2010 Fecha de aceptación: 07-07-2010

estudiantes tienen graves deficiencias en la comprensión de los conceptos básicos de la disciplina en cuestión (Matemáticas, Historia o Química) o que, sencillamente, no saben nada o lo saben mal y no se puede enseñar lo que no se sabe.

Esta falta de especificidad de los contenidos de la formación inicial o mejor dicho, su 'desprofesionalización,' es una de las características de este enfoque sobre la enseñanza de los contenidos escolares, que para Pérez Gómez (1992) tiene un carácter enciclopédico.

Dentro de este enfoque, hay posiciones en las que no se considera necesario tener un conocimiento profesionalizado de los contenidos, ya que en Primaria los contenidos escolares son muy básicos y basta con dominar las técnicas de enseñanza. Se produce entonces una desconexión entre las disciplinas y su enseñanza y aprendizaje, y entre el contenido y la metodología para enseñarlo.

Según el mismo autor, este enfoque se complementa con una visión de la formación del profesorado desde una perspectiva práctica de corte tradicional en la que la enseñanza es más una actividad artesanal que profesional. En el fondo subyace la idea de que a enseñar solo se aprende enseñando y que el único objeto de formación son los contenidos de las disciplinas (científicas y pedagógicas).

Se trata, pues, de una visión muy simplificadora de la enseñanza, del maestro y de su formación. Un enfoque que olvida otro tipo de variables o elementos del sistema didáctico y, muy especialmente, lo que hacen y piensan el maestro y los alumnos, o el formador y los futuros maestros, en un contexto dado. Además, desde nuestro punto de vista, en este enfoque se pone de manifiesto un problema esencial: el reduccionismo que implica no considerar la naturaleza diferente del conocimiento disciplinar y del profesional.

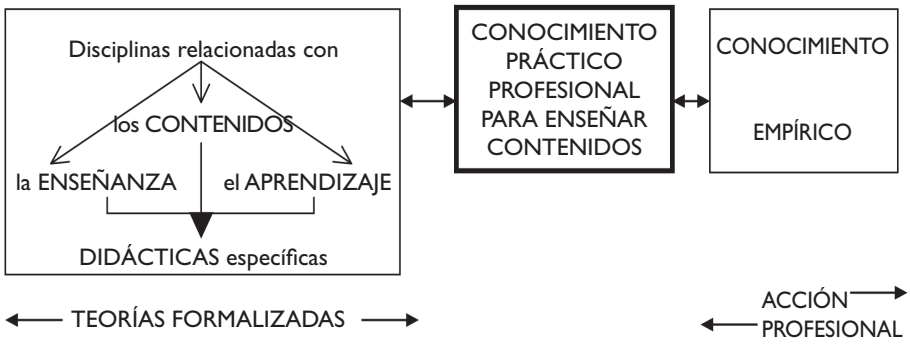
Estos planteamientos son muy congruentes con los llamados modelos consecutivos (Esteve, 2004) en los que primero se dota al futuro maestro de una formación académica sobre los contenidos que deberá transmitir y, posteriormente, de una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos y sobre las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar tales contenidos en las aulas. Esto es lo que se suele hacer en las asignaturas como Fundamentos de Biología y su Didáctica: primero Biología y luego, cómo enseñar Biología.

Fecha de entrada: 15-04-2010 Fecha de aceptación: 07-07-2010

- *La formación inicial centrada en el diseño y desarrollo del currículo escolar.* Compartimos este punto de vista, pues pretende facilitar la construcción de un conocimiento profesional significativo y riguroso. Como señalan Duit y Treagust (2003), en la formación inicial de los maestros se debería adoptar una orientación socioconstructivista y de cambio conceptual, tanto para que los futuros maestros la experimenten en contextos reales como para que los formadores la lleven a la práctica en sus propias aulas universitarias.

Ahora bien, ¿qué conocimiento profesional es deseable para enseñar contenidos escolares? La enseñanza de los contenidos, como actividad práctica fundamentada, requiere que se posea, por un lado, el conocimiento disciplinar y, por otro, el conocimiento vinculado a la experiencia, es decir un «conocimiento práctico profesional» (Porlán y Rivero, 1998) (Figura II). Desde un punto de vista epistemológico, es un conocimiento «práctico y de integración», es decir un conocimiento que media entre la teoría y la acción, que no puede ser ni la mera aplicación de la teoría, ni la mera acción. En consecuencia, es el resultado de la integración de conocimientos formalizados y empíricos y con él se logra una actuación profesional fundamentada.

FIGURA II. Relaciones entre los conocimientos implicados en el conocimiento profesional necesario para enseñar contenidos escolares



Este tipo de conocimiento guarda una estrecha relación con el *Content Pedagogical Knowledge* (conocimiento didáctico del contenido) propuesto por Shulman en 1987 y que hace posible la «transposición didáctica» de conocimientos diversos en conocimiento para ser enseñado y aprendido en el contexto escolar (Chevallard, 1985).

En resumen, este enfoque de la formación inicial plantea una estrategia para hacer evolucionar las concepciones y las acciones de los profesores, para construir un conocimiento profesional o didáctico del contenido, a partir de la investigación de problemas prácticos y de interés para quien pretenda ser maestro. Todo ello es más coherente con «modelos simultáneos» de formación (Esteve, 2004) en los que, al mismo tiempo, el futuro maestro estudia los contenidos científicos, al tiempo que adquiere la formación específica necesaria para enseñarlos en las aulas. En la Tabla II se resumen los planteamientos de ambos enfoques formativos.

TABLA II. Características de los enfoques sobre la formación inicial para el dominio de los contenidos escolares

Enfoques	**Concepción de la enseñanza y el aprendizaje**	**Imagen del profesor**	**Conocimiento sobre los contenidos escolares**
Formación inicial centrada en el saber disciplinar (científico y pedagógico)	La enseñanza como transmisión de conocimientos. El aprendizaje como acumulación de significados.	Cualidades personales adecuadas y dominio académico del contenido de la disciplina que se enseña para poder transmitirlo correctamente.	Centrado en los contenidos de las disciplinas científicas y pedagógicas. ↓ Desprofesionalización
Formación inicial centrada en el diseño y desarrollo del currículo escolar	La enseñanza como actividad intencional, compleja y crítica. El aprendizaje como construcción compartida de significados.	Facilitador del aprendizaje e investigador en el aula.	Centrado en problemas profesionales del currículo escolar, como organizadores de otros conocimientos disciplinares y mediadores entre estos y la práctica. ↓ Profesionalización: conocimiento didáctico del contenido.

Diseño y metodología

El problema de esta investigación puede formularse como sigue: ¿Qué valoración hacen los maestros en activo del dominio de los contenidos escolares como competencia profesional? Para abordarlo, el estudio se realiza en dos momentos. Primero,

mediante un cuestionario, se propone a la muestra de maestros en activo un conjunto de competencias fundamentales. Con ello se intenta averiguar cómo las valoran desde el punto de vista de su importancia para la profesión, de la utilización en la práctica y de la formación inicial recibida al respecto. Prioritariamente, nos referiremos al dominio de los contenidos. En segundo lugar, se trata de que los maestros, en una entrevista, expongan su visión de dicha competencia considerando esos mismos aspectos.

Objetivos

- Describir y analizar la valoración sobre el dominio de los contenidos escolares de una muestra amplia de maestros de Primaria, mediante un cuestionario.
- Describir y analizar las creencias que una muestra reducida de maestros de Primaria declara, en una entrevista, sobre el dominio de los contenidos escolares.

Participantes

La muestra amplia está constituida por 343 maestros en activo que contestaron al cuestionario enviado a los 85 centros de Educación Primaria de la Comunidad de Madrid (España), en su mayoría de carácter público (91,7%), que tenían un acuerdo con la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) para que los estudiantes de Magisterio realizaran allí sus prácticas docentes. La edad media de los sujetos supera los 45 años. Prácticamente, tres cuartas partes de la muestra son mujeres (72,4%). Casi la totalidad son funcionarios de carrera con más de 20 años de servicio. En su mayoría ejercen como maestros generalistas (65,4%) y, al mismo tiempo, más de la mitad, como tutores de su grupo de clase (54,7 %).

De esta muestra se entrevistó a 48 maestros en activo que expresaron en el cuestionario su deseo de colaborar más activamente. Esta submuestra tiene características semejantes a las de la muestra amplia.

Instrumentos

En primer lugar, se elaboró un cuestionario ad hoc para estudiar la valoración que los maestros en activo daban a un conjunto de 28 indicadores de competencias (Tabla III). Dichos indicadores se elaboraron a partir de los 10 dominios propuestos por Perrenoud (2004) y se evaluaron con una escala tipo Likert, cuyas puntuaciones estaban comprendidas

entre 0 y 3 (nada, poco, bastante y mucho). Los aspectos que había que valorar eran los siguientes:

- Importancia para la profesión docente
- Utilización en la práctica
- Valoración de la formación inicial recibida en la universidad

Para los análisis estadísticos de las respuestas a los 28 ítems del cuestionario se utilizó el paquete estadístico SPSS 15.0. El coeficiente de fiabilidad de esta parte del cuestionario se calculó mediante el alpha de Cronbach, y fue de 0,927.

TABLA III. Los 28 indicadores de competencias incluidos en el cuestionario

1. Detecto las dificultades que tienen mis alumnos en los aprendizajes concretos.
2. Adapto y reelaboro mi programación como consecuencia de las dificultades de aprendizaje.
3. Tengo en cuenta la heterogeneidad de mi grupo de clase al elaborar la programación de aula.
4. Favorezco el aprendizaje cooperativo de mis alumnos.
5. Potencio el aprendizaje autónomo de mis alumnos.
6. Diseño actividades que despiertan el interés y la curiosidad de mis alumnos y los implican activamente.
7. Ayudo a mis alumnos a encontrar sentido a los aprendizajes escolares.
8. Tengo en cuenta las propuestas de mis alumnos en la preparación de actividades para favorecer la motivación por el aprendizaje.
9. Domino los contenidos básicos de las áreas que imparto.
10. Tengo en cuenta las ideas de mis alumnos, aunque sean erróneas, y las utilizo para su aprendizaje.
11. Utilizo el trabajo en grupo en mi práctica educativa.
12. Colaboro con los equipos de apoyo y otros profesores que realizan actividades con mis alumnos.
13. Participo activamente con mis compañeros en la elaboración y realización de proyectos educativos culturales.
14. Colaboro en la gestión y organización de los recursos materiales y humanos de mi centro.
15. Me preocupo por impulsar la participación de otras instituciones y agentes sociales en la vida del centro.
16. Animo a los alumnos a participar en las distintas actividades que organiza el centro.
17. Organizo y dirijo las reuniones generales con padres o tutores.
18. Adopto una posición dialogante en las reuniones con padres o tutores.
19. Transmito a los padres la necesidad de implicarse en el aprendizaje de sus hijos.
20. Utilizo las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como ayuda para preparar mis clases.
21. Utilizo el correo electrónico para comunicarme con otros profesores, alumnos, padres u otros agentes educativos.
22. Utilizo las TIC como una herramienta más para trabajar con mis alumnos en el aula aspectos concretos de la programación.
23. Me implico para prevenir y atajar situaciones de violencia y discriminación en mi centro.
24. Analizo mi comportamiento y el de los alumnos para establecer, de manera negociada, un clima de convivencia que favorezca su formación.
25. Trato de desarrollar en mis alumnos los sentidos de la responsabilidad, la solidaridad y la justicia.
26. Participo en la elaboración de proyectos de autoevaluación y planes de mejora institucionales.
27. Reflexiono sobre mis actuaciones profesionales y establezco planes que me permitan explicar y mejorar mi propia práctica.
28. Participo en cursos de formación permanente que favorecen la mejora de mi práctica.

Fecha de entrada: 15-04-2010 Fecha de aceptación: 07-07-2010

En segundo lugar, se realizaron 48 entrevistas individuales. La entrevista abordaba, fundamentalmente, la valoración de los resultados más importantes del cuestionario. En el presente estudio nos referiremos exclusivamente a la valoración sobre el dominio de los contenidos escolares.

Para analizar el contenido de las entrevistas se siguió un procedimiento basado en el análisis de contenido de Bardin (1977):

- Transcripción de las grabaciones de las 48 entrevistas realizadas.
- Codificación de los datos obtenidos en las entrevistas mediante un código numérico. Este código refleja la letra inicial del entrevistador, seguido del número de la entrevista, así como del número de cuestionario que el entrevistado respondió en el estudio previo a la entrevista. Por ejemplo: R.2-128 es la segunda entrevista realizada por el entrevistador R al maestro que cumplimentó el cuestionario 128.
- Establecimiento de unidades de información según el protocolo de la entrevista. Dichas unidades son las respuestas que dan los entrevistados a la formación recibida en cada una de las competencias consideradas, así como a la cuestión relativa a cómo valoran la formación inicial.
- Reformulación de las unidades de información en proposiciones de síntesis, como paso previo a la interpretación, es decir, con un nivel de inferencia muy bajo.
- Finalmente, para la interpretación de las proposiciones de síntesis, el grupo de investigación acordó las diferentes categorías en las respuestas de los entrevistados que, por tanto, se establecieron a posteriori.

En la Tabla IV se indica un ejemplo de este procedimiento.

TABLA IV. Ejemplo del procedimiento de análisis del contenido de las entrevistas

Unidad de información R.2-128	Proposición de síntesis	Interpretación
Pienso que no tiene ningún mérito dominar los contenidos básicos, cualquier persona, puede dominar un contenido básico por sí misma, sin necesidad de ser maestro. Yo no le doy mucha importancia.	No tiene ningún merito dominar los contenidos básicos porque cualquiera puede hacerlo sin necesidad de ser maestro. Lo más importante es saberlos transmitir.	No es importante dominar los contenidos porque son muy básicos. Lo importante es saber transmitir esos contenidos.

Creo que cualquier persona que quiera dominar un contenido puede hacerlo, lo más importante es saberlos transmitir y, por supuesto, saber trabajar con gente para transmitirlos, esto es lo más importante. Dominar los contenidos básicos, lo utilizo, sí, pero vamos, que realmente, como más valorado, no pienso. Aunque sea duro decirlo, los peores maestros son los que más dominan los contenidos porque realmente dan muy poquita importancia a muchos valores y a implicar a los padres en el aprendizaje. Esto es la escuela antigua, los de la escuela antigua eran transmisores de conocimientos, se lo sabían todo perfectamente, transmitían los conocimientos, transmitían, transmitían, transmitían, pero luego no sabían tratar a los niños como personas.	Lo utilizo, sí, pero no es lo que más valoro. Los peores maestros son los que más dominan los contenidos porque realmente luego dan muy poca importancia a muchos valores y a implicar a los padres en el aprendizaje de sus hijos. Los maestros de la escuela antigua eran transmisores de conocimientos, se lo sabían todo perfectamente, transmitían los conocimientos, pero luego no sabían tratar a los niños como personas.	

Resultados

Valoración de las competencias propuestas en el cuestionario

De las 28 competencias propuestas en el cuestionario, el dominio de los contenidos escolares es la tercera más valorada en cuanto a su importancia para la profesión y en cuanto a su utilización en la práctica docente. La implicación de las familias en el aprendizaje de los hijos y la educación en valores ocupan los primeros puestos, mientras que las competencias relacionadas con las TIC (indicadores 20, 21 y 22) ocupan los últimos lugares (Pesquero et ál., 2008) (Tabla v).

TABLA V. Valores medios en importancia, utilización y formación recibida en el dominio de los contenidos y porcentajes de la suma de las valoraciones *bastante* y *mucho*

Indicadores de competencias	Importancia		Utilización		Formación	
	%	$\overline{X}$	%	$\overline{X}$	%	$\overline{X}$
19. Transmito a los padres la necesidad de implicarse en el aprendizaje de sus hijos.	95,7	2,79	95,6	2,83	34,7	1,21
25. Trato de desarrollar en mis alumnos los sentidos de la responsabilidad, la solidaridad y la justicia.	95,2	2,79	95,2	2,83	34,7	1,38
9. Domino los contenidos básicos de las áreas que imparto.	94,2	2,78	94,8	2,67	69,9	2,03
Utilizo las tic (indicadores 20, 21, 22).	63,0	1,76	38,9	1,32	7,5	0,32

Se observa concordancia significativa entre la utilización de la competencia (94,8%) y la valoración que hacen de ella, ya que el 94,2% la considera fundamental. En este sentido, el valor de la varianza entre la importancia y la utilidad (0,160) refuerza cierta homogeneidad entre los participantes.

También se detecta una correlación positiva (0,268) entre la importancia dada a esta competencia y los años de servicio. Así pues, a medida que los maestros van teniendo más experiencia le dan más importancia al dominio de los contenidos.

El 69,9% de los maestros opina que recibieron una formación universitaria entre bastante buena y muy buena. Esto supone que, según la apreciación de los maestros, la formación inicial es la competencia para la que mejor se los preparó en la universidad. En ello coinciden con la valoración de una muestra de futuros maestros en prácticas (De Juanas, Fernández, Martín del Pozo, González, Pesquero y Sánchez, 2009).

Declaraciones sobre el dominio de los contenidos

Importancia. El 79% de los entrevistados consideró fundamental dominar los contenidos del área que imparten. Por sus declaraciones podemos decir que lo consideran hasta obvio:

> Dominar los contenidos básicos es fundamental, si vas a enseñar y tú no lo sabes, no sé que vas a enseñar, tienes que enseñar, porque ellos tienen que aprender, entonces, no vas a poder enseñar nada (S.7-113).

> Es fundamental, pero vamos, fundamental, porque tienes que saber lo que estás explicando (Ed.2-140).

Sin embargo, en el otro extremo hay un 21% de maestros que no lo considera fundamental, básicamente porque se trata de contenidos muy elementales:

> No creo que sea fundamental. Ahora mismo, en las escuelas de Primaria nos estamos encontrando con niños que en quinto no saben casi ni leer ni escribir. Se ha bajado muchísimo el nivel. Entonces, ¿cómo no vamos a dominar los contenidos?, si es que son muy básicos, incluso los libros de texto son muy repetitivos (R.1-305).

> No sé hasta qué punto es importante porque se supone que un maestro de Primaria, por muy poco que sepa, si es especialista en Lengua y tuviera que dar Matemáticas por mucho que desconociera la materia podría impartirla a los alumnos esa materia, porque se supone que son conocimientos primarios, por eso un maestro tiene que manejar todas esas asignaturas (Pa.4-308).

Además, parece que existen diferencias en función de a qué contenidos se refieren:

> Estoy de acuerdo, supongo que tienes que dominar los contenidos, pero tampoco me parece tan importante. Quiero decir que nosotros como adultos supongo que dominamos cualquier contenido en el nivel de Primaria que se nos pueda presentar. Yo soy especialista en Inglés y, por supuesto, en mi asignatura, considero importantísimo dominar los contenidos de la Lengua, tanto entender el idioma como hablarlo perfectamente (R.6-194).

Utilización. Respecto a qué tipo de dominio tienen, los participantes se dividen en tres planteamientos en función de si este es de tipo académico, metodológico-didáctico o de ambos. El dominio académico (33%), se plantea como un saber enciclopédico, sin ninguna referencia a la especificidad de la profesión:

> Significa que el contenido académico que estás explicando pues… dominarlo, saberlo. Lo ideal sería tener más información de la que tú exiges a los alumnos, claro, por si te preguntan, eso es lo ideal (Pa.2-81).

El dominio de los contenidos se entiende como un dominio de la metodología didáctica, de cómo enseñar esos contenidos (21%):

Fecha de entrada: 15-04-2010 Fecha de aceptación: 07-07-2010

> Que sea capaz de enseñárselos y transmitírselos. Puedo saber muchas cosas, pero si no las sé transmitir no sirve para nada (S.2-118).

> Saber transmitirlo, no hace falta que te lo sepas todo de memoria, porque todo está en los libros. Voy a enseñarte a aprender y luego tú serás autónomo para aprender. Sobre los contenidos lo importante es saber transmitir (S.3-94).

Para el 31% de los participantes se trata de un dominio académico y también metodológico:

> No es solo dominar los contenidos, sino saber transmitirlos. Que casi una cosa sea tan importante como la otra (Pa.5-320).

> Ahora, por ejemplo, yo doy Matemáticas, Lengua, Conocimiento del Medio, tienes que saber de todo, pero no solo lo que estás enseñando, sino a un nivel más alto. Tienes que saber los contenidos y cómo hacerlo (S.8-95).

> Es tener el dominio suficiente del área como para que tú tengas recursos para transmitir eso y para buscar opciones cuando planteas a los críos una determinada actividad que no te entienden por otros sistemas (Ed.1-155).

También se observa la influencia de lo afectivo en el dominio de los contenidos, una novedosa línea de investigación (Brígido, Caballero, Bermejo y Mellado, 2009), y algo que todos los profesores reconocemos:

> Además de conocimientos, tiene que gustarte lo que estás dando, si no, no se los transmites a los niños. Por ejemplo, a mi me encantan las Matemáticas, yo soy de Matemáticas, entonces mis niños viven las Matemáticas porque yo, inconscientemente, les transmito más mi gusto por ellas, las domino mejor, entonces al dominar mejor esos conceptos también los sé transmitir mejor (S.10-324).

Formación. Como ya se detectó en el cuestionario, el dominio de los contenidos que se enseñan en Primaria es la única competencia en la que la formación inicial recibida se considera algo más satisfactoria (25%). Quizá porque, como se señala a continuación, la formación está muy polarizada en ese sentido:

> La formación va precisamente sobre todo orientada a dominar los contenidos básicos, por lo menos la que yo recibí (E.1-155).

No obstante, para algunos la formación inicial no ha sido la adecuada (17%):

> En Lengua Inglesa me formaron muchísimo, pero en la metodología, en cómo dar esa Lengua Inglesa y transmitirla, nada de nada (Ma.1-161).

> En la escuela de Magisterio se forma en los contenidos. Lo que ocurre es que luego tú llegas aquí y te encuentras otra realidad, que es distinta (Pi.9-199).

Para dos maestros, el dominio de los contenidos se adquiere incluso antes de los estudios de Magisterio. Veamos el siguiente diálogo:

> Entrevistadora (R1): Este dominio de los contenidos ¿dónde se adquiere?
> Maestro (305): En la carrera.
> E: ¿En la carrera?
> M: Bueno, yo creo que lo llevas adquirido de cuando nosotros estudiábamos antes de Magisterio.
> E: ¿Antes?
> M: Sí, sí, sí, yo creo que sí.
> E: Y entonces ¿en Magisterio?
> M: Bueno, pues, vuelves otra vez sobre lo mismo.

Para un 19% la formación inicial se completa con una formación continua:

> Sí, quizás una continuidad en la formación es lo único que falta, pero eso ya depende de cada uno (Pa.4-308).

La formación entre compañeros, a diferencia de otras competencias como las de relación con las familias (Martín del Pozo y De Juanas, 2009), solo se detecta en un caso:

> Nosotros llevamos ya unos años en los que nos planteamos, de manera interna, una formación para la elaboración del Proyecto Curricular del Centro, desde dentro sin formación externa, más a partir del debate nuestro. Entonces, nos dedicamos dos años a cada una de las áreas, para ir elaborando un proyecto curricular real y ajustado a lo que tenemos (Pi.3-260).

En la Tabla vi se resumen los diferentes tipos de respuestas que se obtuvieron en las entrevistas.

Fecha de entrada: 15-04-2010 Fecha de aceptación: 07-07-2010

TABLA VI. Importancia, utilización y formación que los maestros en activo declaran en la entrevista

Importancia, utilización y formación	N	%
El dominio de los contenidos es fundamental porque no se puede enseñar si no se sabe.	38	79
El dominio de los contenidos no es fundamental porque son contenidos muy básicos.	10	21
El dominio de los contenidos es un dominio académico.	16	33
El dominio de los contenidos es un dominio académico y de la metodología didáctica.	15	31
El dominio de los contenidos es un dominio de la metodología didáctica.	10	21
NC	7	15
Me he formado adecuadamente con los estudios de Magisterio. No me he formado con los estudios de Magisterio por ser inadecuados desde el punto de vista didáctico. No se declaran otros medios formativos. Me he formado antes de los estudios de Magisterio.	12 8 2	25 17 4
Formación inicial y formación permanente. Autoformación. Formación con los compañeros.	9 4 1	19 8 2
NC	11	23

Conclusiones e implicaciones en la formación inicial

Las principales conclusiones del estudio realizado son las siguientes:

- Para los maestros encuestados el dominio de los contenidos escolares es la tercera competencia por lo que se refiere a su importancia para el desempeño de la profesión y en cuanto a su utilización en la práctica, después de la relación con las familias y la educación en valores. Es en la que mejor han sido formados, en comparación con otras 27 competencias.
- La mayoría de los maestros entrevistados declara que es muy importante dominar los contenidos porque sino, no se podrían enseñar; pero para el 21%, son contenidos tan básicos que el dominio no es relevante para la profesión.

- Para los maestros entrevistados, dominar los contenidos significa tener un dominio únicamente académico (33%), únicamente metodológico (21%) o de ambos tipos (31%).

Desde el punto de vista de la formación inicial, el dominio académico implica la desprofesionalización –o falta de adecuación de los contenidos de las asignaturas del currículo de los futuros maestros a su futura actividad profesional–. No se trata de dominar los contenidos al margen de su enseñanza y aprendizaje. El dominio de la metodología didáctica implica la desconexión entre los contenidos de una disciplina y su didáctica, lo cual se traduce en una separación entre el contenido y la metodología de enseñanza. Solo en el caso de la integración de ambos dominios, y no de su mera suma, estaremos en un planteamiento cercano a la idea de dominio profesional de los contenidos (Martínez y Rivero, 2001), dentro de un enfoque integrado de las competencias profesionales (Navío, 2005) y de un modelo simultáneo de formación (Esteve, 2004). Ello significa ser competente para transformar contenidos que provienen de fuentes diversas –entre ellas las diferentes disciplinas– y elaborar propuestas de conocimiento escolar. Dicha reelaboración se aleja de la idea de simplificación de los conocimientos de las disciplinas e implica necesariamente, un proceso de investigación, preferentemente colectivo, en el que, a medida que se desarrolla el currículo como hipótesis de intervención, se desarrolla también la competencia profesional. Más concretamente, para un determinado objeto de estudio, poseer ese dominio significa ser capaz de elaborar:

- Un análisis didáctico de diferentes fuentes de información (las disciplinas, su historia y epistemología, las concepciones de los alumnos, el conocimiento práctico existente, etc.).
- Una trama de problemas y contenidos escolares asociados, que se formulará en diferentes niveles de complejidad, es decir, una propuesta de conocimiento escolar sobre dicho objeto de estudio.
- Una posible secuencia de actividades según una metodología constructivista e investigadora. En este sentido, disponer de un banco de actividades facilita un diseño y una dinámica de clase abierta y flexible con los alumnos de Primaria.
- Mecanismos para el ajuste entre la propuesta de conocimiento escolar y la evolución real de las concepciones de los alumnos.

Por todo ello, la formación inicial de los maestros en los contenidos que habrán de enseñar no puede hacerse al margen del análisis y la reflexión sobre asuntos tales

como: ¿qué contenidos se prescriben en el currículo de Primaria?, ¿qué contenidos incluyen los libros de texto?, ¿qué sabemos por nuestra formación escolar?, ¿cómo ha evolucionado el conocimiento de un contenido a lo largo de la historia?, ¿qué ideas tienen los alumnos de Primaria sobre dicho contenido?, ¿qué contenidos seleccionar?, ¿cómo pueden tener sentido para los alumnos?

En cualquier caso, la formación inicial no puede seguir siendo un 'repaso' de los contenidos al margen de cómo se deben enseñar y aprender en Primaria, ni un mero recetario de técnicas de enseñanza y aprendizaje al margen de los contenidos concretos que se enseñan. Parece que la mayoría de los maestros entrevistados se formaron bajo estos planteamientos.

Como señala Zabalza (2004, p. 56) el reto es pasar «de la formación dirigida a la asimilación o acumulación de conocimientos a la formación dirigida a la acomodación y construcción de saberes prácticos». En este sentido, hemos elaborado recursos formativos para hacer evolucionar las creencias y propuestas de acción de los futuros maestros en el área de Conocimiento del Medio de Primaria y las hemos contrastado con planteamientos y prácticas docentes innovadores, a partir del proyecto *Diseño y producción de recursos formativos a partir de prácticas profesionales innovadoras,* financiado por la Universidad Complutense de Madrid.

Por último, una vez analizadas la valoración que los maestros hacen de determinadas competencias (mediante un cuestionario) y sus declaraciones al respecto (mediante una entrevista), el siguiente paso es estudiar el nivel de la acción, en el que a través de observaciones de la práctica habitual de los maestros, pretendemos describir y analizar las competencias que estos desarrollan en determinados escenarios de aprendizaje. Ello nos permitirá profundizar en el significado del dominio de los contenidos escolares en la práctica profesional, con la importancia que ello tiene en la formación inicial de maestros.

Referencias bibliográficas

ANECA (2004). *Libro Blanco. Título de Grado en Magisterio.* Recuperado de http://www.aneca.es/media/150404/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf

Bardin, L. (1986) .*Análisis de contenido.* Madrid: Akal. (Trabajo original publicado en 1977).

Brígido, M., Caballero, A., Bermejo, M. L. y Mellado, V. (2009). Las emociones sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en estudiantes de Maestro de Primaria.

Revista Electrónica de Motivación y Emoción, 11 (31). Recuperado de http://reme.uji.es/articulos/numero31/article11/texto.html

Cano García, E. (2007). Las competencias de los docentes. En A. López (Coord.), *El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado,* 33-60. Madrid: MEC.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique.* Grenoble: La Pensée Sauvage.

De Juanas, A., Fernández, P., Martín del Pozo, R., González, M., Pesquero, E. y Sánchez, E. (2009). Comparative Study of the Evaluation of Professional Competencies by Experienced and Trainee Spanish Primary Teachers. *European Journal of Teacher Education,* 32 (4), 437-454.

Duit, R. y Treagust, D. (2003). Conceptual Change: a Powerful Framework for Improving Science Teaching and Learning. *International Journal of Science Education,* 25 (6), 671-688.

Esteve, J. M. (2004). La profesión docente en Europa: perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación,* 340, 19-40.

Ferry, G. (1983). *Le trajet de la formation.* Paris: Dunod.

García Díaz, J. E. (1998). *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares.* Sevilla: Díada.

Haefner, L. A. y Zembal-Saul, C. (2004). Learning by Doing? Prospective Elementary Teachers' Developing Understandings of Scientific Inquiry and Science Teaching and Learning. *International Journal of Science Education,* 26 (13), 1653-1674.

Imbernón, F. (2004). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación,* 340, 41-49.

Martín del Pozo, R. (2007). *Aprender para enseñar ciencias en Primaria.* Sevilla: Díada.

— y De Juanas, A. (2009). La formación inicial en competencias valorada por los maestros en activo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 12 (3), 59-69.

— y Porlán, R. (1999). Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 35, 115-128.

Martínez, C. A. y Rivero, A. (2001). El conocimiento profesional sobre el conocimiento escolar en la clase de Conocimiento del Medio. *Investigación en la Escuela,* 45, 67-75.

Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación,* 337, 213-234.

Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria. Recuperado de http://www.boe.es/boe/dias/2007/12/29/pdfs/A53747-53750.pdf

Pérez Gómez, A. I. (1992). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas. En J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza,* 398-441. Madrid: Morata.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.

Pesquero, E., Sánchez, E., González, M., Martín del Pozo, R., Guardia, S., Cervelló, J. et ál. (2008). Las competencias profesionales de los maestros de Primaria. *Revista Española de Pedagogía,* 241, 447-466.

Porlán, R., Martín del Pozo, R., Rivero, A., Harres, J., Azcárate, P. y Pizzato, M. (2010). El cambio del profesorado de ciencias II: resultados y conclusiones sobre la progresión de las concepciones didácticas. *Enseñanza de las Ciencias,* 28 (1), 31-46.

Porlán, R. y Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores.* Sevilla: Díada.

Prieto, T., Blanco, A. y Brero, V. (2002). La progresión en el aprendizaje de dominios específicos. *Enseñanza de las Ciencias,* 20 (1), 3-14.

Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. Recuperado de http://www.boe.es/boe/dias/2006/12/08/pdfs/A43053-43102.pdf

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations for the New Reform. *Harvard Educational Review,* 57, 1-22.

Watts, M. y Jofili, Z. (1998). Towards Critical Constructivist Teaching. *International Journal of Science Education,* 20 (2), 173-185.

Zabalza, M.A. (2004). Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado. *Revista de Educación,* 340, 51-58.

Dirección de contacto: Rosa Martín del Pozo. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. C/ Rector Royo Villanova s/n; 28040 Madrid, España. E-mail: rmartin@edu.ucm.es

Escribir en Educación Secundaria: análisis cualitativo de textos argumentativos de adolescentes[1]

Writing in Secondary Education: Qualitative Analysis of Adolescents' Argumentative Texts

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-116

Ángeles Melero
Milagros Gárate
Universidad de Cantabria. Departamento de Educación. Santander, España.

Resumen

En este artículo nos proponemos hacer un análisis cualitativo de los textos elaborados por estudiantes de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). La investigación que sirve de base fue la evaluación de una intervención educativa que tuvo como objetivo mejorar la capacidad argumentativa escrita y que fue llevada a cabo en un aula real. En este trabajo se describe en qué consistió la intervención y se detallan las sesiones dirigidas a mejorar la habilidad argumentativa escrita (taller de escritura argumentativa). La intervención comprendió tanto sesiones de comprensión lectora como sesiones de escritura argumentativa. En estas últimas, los estudiantes tuvieron que elaborar textos completos y a esta macrotarea se subordinó la realización de microtareas dirigidas a mejorar algún aspecto concreto. Específicamente, se explican los procedimientos y estrategias de enseñanza que se utilizaron en ambos tipos de sesiones: el modelado, la retroalimentación sobre los propios textos de los estudiantes, las ayudas o el andamiaje ofrecido, así como la selección de temas motivadores y relevantes desde un punto de vista

(1) Agradecemos al Ministerio de Educación y Ciencia la ayuda concedida, en su convocatoria anual de ayudas a Proyectos de I+D+I, para la realización de esta investigación (BSO 2002-03685).

Fecha de entrada: 08-01-2010 Fecha de aceptación: 07-07-2010

personal y moral. Después, se relatan las mejoras observadas en los textos que los estudiantes fueron realizando durante el taller de escritura argumentativa. Los cambios atañen tanto a la dimensión cognitivo-conceptual como a la dimensión estructural y lingüística de los textos argumentativos. Entre los primeros, cabe destacar sobre todo la introducción de contraargumentos, ausentes por completo en los textos del pretest; entre los segundos, señalaremos la mejora de la introducción y el cierre, el uso de más conectores o la mejor integración de los argumentos en pos de una conclusión, lo cual daba lugar a textos más cohesionados. Se concluye poniendo de manifiesto la capacidad de los adolescentes para hacer textos argumentativos de calidad tras un proceso de aprendizaje y enseñanza que intentó utilizar algunas de las buenas prácticas de enseñanza de la escritura confirmadas por la literatura científica.

Palabras clave: escritura, escritura argumentativa, Educación Secundaria, tareas de escritura, mejora de la escritura, enseñanza de la escritura, escritura como proceso, tareas alfa-omega.

Abstract

The aim of our article is to carry out a qualitative analysis of texts produced by students in the fourth year of compulsory secondary education. The research on which this work is based was the evaluation of an educational intervention designed to improve written argumentative ability, which took place in a real classroom. There is a description of what the intervention consisted of and detailed information on the sessions focusing on improving written argumentative ability (Argumentative Writing Workshop), which comprised both reading comprehension sessions and argumentative writing sessions. In the latter, students were required to produce complete texts, and this macro task also contained micro tasks directed at improving certain specific aspects. The procedures and strategies used in both session types are explained: modelling, feedback on the students' own texts, the assistance or scaffolding offered and the choice of subjects that were motivating and relevant from a personal and moral point of view. The improvements observed in the texts that the students produced during the argumentative writing workshop are then described. The changes are in the cognitive/conceptual dimension as much as in structural and linguistic aspects. What stands out in the cognitive/conceptual changes is the introduction of counter-arguments, which were totally absent in the pre-test texts; and in the structural and linguistic dimensions, the greatest changes were improvements in introductions and closings, heavier use of connectors and better integration of arguments leading to the conclusion, giving rise to more cohesive texts. Finally, it is shown that adolescents do have the ability to produce argumentative texts of good quality after having gone through a process of learning and teaching that attempted to put into practice some of the good teaching methods for writing confirmed by scientific literature.

Key words: writing (composition), argumentative writing, secondary education, writing assignments, writing improvement, writing instruction, process approach (writing), alpha-omega tasks.

Introducción

El trabajo que se presenta incluye parte de los resultados obtenidos en una investigación que estudiaba el proceso de aprender y enseñar a escribir, dentro de una concepción de la escritura como proceso. Consistió en una intervención educativa con adolescentes que cursaban 4.º de Educación Secundaria Obligatoria, cuyo objetivo prioritario era mejorar su comprensión y su producción de textos argumentativos. Esta intervención se evaluó mediante un diseño cuasiexperimental pretest-postest con grupo de control. El pretest y el postest incluyeron las mismas pruebas y tareas, y los mismos textos, a saber: una prueba de comprensión argumentativa y otra de escritura argumentativa. El análisis estadístico de la comparación pretest-postest mediante pruebas de diferencias de medias y análisis de varianza –ya publicado en otro lugar– indicó que la escritura argumentativa mejoró significativamente como resultado de la intervención, pero no así la comprensión (Gárate, Melero, Tejerina, Echevarría y Gutiérrez, 2007).

La intervención completa duró 18 sesiones y se llevó a cabo en condiciones ecológicas: en el aula habitual de los adolescentes y en sesiones de 50 minutos, que es la duración normal de las clases de Secundaria en España. Abarcó comprensión lectora, debate oral y talleres de escritura argumentativa y narrativa. El taller de escritura argumentativa fue el de mayor extensión. Además, se incluyeron sesiones de diferente tipo: sesiones orales de argumentación en pequeño grupo y en gran grupo, sesiones de comprensión colectiva e individual, sesiones de escritura y revisión colectivas modeladas por las experimentadoras y sesiones de escritura y reescritura individual.

En el conjunto de las sesiones, se combinaron e integraron estrategias que la literatura científica ha certificado como eficaces para adquirir pericia o habilidad escritora (Graham y Perin, 2007; Kellog, 2008; Rijlaarsdam et ál., 2005; Simmons, 2009) y, específicamente, habilidad argumentativa escrita: aprender por observación en las sesiones de escritura y revisión colectivas modeladas; aprender haciendo en las sesiones de escritura o reescritura individual; y, en ocasiones, enseñar de forma explícita. Otros ejes de la intervención fueron los siguientes:

- Proporcionar retroalimentación correctora.

Fecha de entrada: 08-01-2010 Fecha de aceptación: 07-07-2010

- Ofrecer apoyos al aprendizaje para reducir la sobrecarga de la memoria de trabajo (debate oral previo a la escritura, tarjetas de ayuda durante la escritura, uso de una tarea alfa-omega[2] que ofrece ya los argumentos elaborados).
- Favorecer la motivación buscando un equilibrio entre microtareas y macrotareas (o tareas globales complejas, como elaborar un texto completo); y, asimismo, ofrecer temas de escritura que fueran relevantes desde un punto de vista personal, social y moral y, por ello, fácilmente debatibles, sobre los que los adolescentes suelen haber reflexionado y tener un punto de vista formado.
- Poner atención a los tres procesos básicos: planificación, textualización y revisión.
- Aportar una mínima situación comunicativa a través de las consignas.

El objetivo que persigue este artículo es describir con cierto detalle el contenido, la metodología y el procedimiento llevados a cabo en las ocho sesiones dedicadas a que los estudiantes trabajaran con textos argumentativos (taller argumentativo). A su vez, se llevará a cabo un análisis cualitativo de los escritos producidos por los adolescentes en este taller.

Método

Participantes

La intervención tuvo lugar en un instituto de Enseñanza Secundaria público situado en una zona urbana de nivel socioeconómico y sociocultural medio-medio o medio-bajo.

La muestra la conformaron dos aulas de 4.º de ESO. Una de la aulas (n = 24) fue el grupo experimental y la otra fue el grupo de control (n = 18). En el grupo experimental, en el que se realizó la intervención, la media de edad era de 15,4 años y había un 64% de chicas y un 36% de chicos, dos de los alumnos eran repetidores. Al margen

(2) Hay diferentes versiones de tareas alfa-omega; la usada aquí consiste en ofrecer un listado de argumentos sobre un tema específico, que hay que engarzar entre sí para dar lugar a un texto coherente y cohesionado. (Coirier, Andriessen y Chanquoy, 1999).

de esto, los estudiantes no tenían ni dificultades de aprendizaje ni problemas de comportamiento fuera de lo habitual. El rendimiento académico global de los grupos y de la mayoría de los estudiantes era medio. En el aula había un solo emigrante, cuyo rendimiento académico era medio-alto.

Procedimiento

La intervención se realizó durante dos meses y medio del segundo trimestre, a razón de dos sesiones por semana, que sustituían a dos de las cuatro clases semanales de Lengua y Literatura Españolas. Previamente, se informó de los objetivos y procedimientos de esta intervención tanto al equipo directivo como a los docentes implicados y a los propios estudiantes, todos los cuales dieron su consentimiento. En total, la intervención ocupó 18 sesiones de 50 minutos cada una. En ninguna de las sesiones estuvo presente la profesora, sino una o dos de las experimentadoras. Se organizó en torno a tres ciclos temáticos: «Igualdad hombre-mujer», «Inmigración» y «Pena de muerte», que fueron elegidos por su relevancia social y moral y su debatibilidad.

A lo largo de los tres ciclos, se destinaron ocho sesiones a trabajar aspectos de la argumentación: dos se dedicaron a la comprensión argumentativa: dos, a la escritura colectiva modelada; dos a la revisión y la reescritura (una sesión colectiva sobre un texto colectivo previo y otra individual sobre un texto individual previo); y dos, a la escritura argumentativa individual (en un caso se elaboró un texto argumentativo sin restricciones y en el otro se llevó a cabo una tarea alfa-omega).

TABLA I. Sesiones del taller argumentativo

Primer ciclo	Segundo ciclo	Tercer ciclo
1. Escritura colectiva modelada	4. Revisión y reescritura individuales	6. Comprensión argumentativa
2. Revisión y reescritura colectiva modelada	5. Escritura colectiva modelada	7. Comprensión argumentativa
3. Escritura individual (texto sin restricciones)		8. Escritura individual (texto alfa-omega)

Las demás sesiones se destinaron a la lectura individual, al debate oral y al taller narrativo (comprensión y producción narrativa). Los aspectos de los textos narrativos que se trabajaron fueron aquellos que pueden contribuir, en nuestra opinión, a la

Fecha de entrada: 08-01-2010 Fecha de aceptación: 07-07-2010

mejora de los textos argumentativos: constatación de las distintas voces que utiliza el narrador, búsqueda y análisis de las diferentes perspectivas y puntos de vista mantenidos por los personajes en la narración.

A las sesiones del taller argumentativo las precedía siempre una sesión de debate oral en gran grupo. Creemos que un posible papel de los debates orales sobre temas controvertidos es explicitar puntos de vista diversos, que luego, en la textualización, se pueden articular con el punto de vista propio. Por ello, consideramos que pueden ayudar a que no se sobrecargue la memoria de trabajo en el momento de elaboración del texto. La eficacia de los debates orales para la posterior enseñanza argumentativa ha sido puesta de manifiesto en diversas ocasiones (Auriac-Peyronnet y Daniel, 2005; Crasnich y Lumbelli, 2005; Reznitskaya, Anderson, McNurlen, Nguyen-Jahiel, Archodidou y Kim, 2001; Reznitskaya, Anderson y Kuo, 2007). En el campo de la argumentación oral, las investigaciones de Kuhn y Felton (Kuhn, Shaw y Felton, 1997; Felton y Kuhn, 2001) demuestran que la práctica de debatir con otra persona hace que se pase de construir argumentos solo a favor del punto de vista propio a elaborar argumentos a favor y en contra de la propia opinión. Asimismo, favorece la aparición de la conciencia metacognitiva sobre la existencia de múltiples puntos de vista.

En los dos apartados siguientes, vamos a ir analizando las sesiones dedicadas a la escritura y a la reeescritura argumentativa modelada, las destinadas a la comprensión lectora y los textos argumentativos individuales realizados por los estudiantes.

Análisis de las sesiones del taller argumentativo

Sesiones de escritura argumentativa modelada

En la primera de estas sesiones nos propusimos enseñar a los estudiantes a planificar un texto argumentativo y a realizarlo a partir de las notas tomadas en la planificación. Todo lo que se hizo en esta sesión fue colectivo. Partimos de la siguiente consigna que intenta representar una situación comunicativa:

> Somos una asociación de personas que trabaja por la igualdad de la mujer. Acabamos de constituirnos como tal asociación y nos queremos dar a conocer a la sociedad. Para ello hemos pensando elaborar un artículo para el periódico local denunciando que todavía continúa la situación de discriminación de la mujer.

Para completar esta consigna y para ayudar en los procesos de planificación, entregamos a los alumnos una serie de ayudas externas en forma de tarjetas de ayuda (Bereiter y Scardamalia, 1987; Castelló y Monereo, 1996; Gárate y Melero, 2000, 2002 y 2004) (Anexo 1). Creemos que la función de estas tarjetas es facilitar la visibilidad de los componentes esenciales de un texto argumentativo bien elaborado (Coirier, Andriessen y Chanquoy 1999) y, asimismo, evitar o reducir la sobrecarga de la memoria de trabajo, precisamente por haber externalizado esos componentes. Además, para su elaboración recogimos los principales resultados sobre la mayor eficacia de las instrucciones que especifican subobjetivos frente a las que solo ofrecen una meta global (Ferreti, MacArthur y Dowdy, 2000; Ferreti, Lewis y Andrews-Weckerly, 2009; Page-Voth y Graham, 1999), porque son una guía para los estudiantes y porque las metas específicas facilitan la autorregulación durante la escritura. Más recientemente, las investigaciones de Nussbaum (2005) con muestras de estudiantes universitarios aportan resultados en la misma dirección, señalando los peligros de usar solo la meta global de «persuadir», ya que en su investigación dicho uso (Nussbaum y Kardash, 2003) redujo la contraargumentación.

La planificación se llevó a cabo a modo de lluvia de ideas que una de las dos experimentadoras iba escribiendo en la pizarra. La mayoría de los estudiantes estuvieron activos y aportaban ideas y argumentos. A continuación, y también de forma colectiva, tuvo lugar la escritura del texto, que la experimentadora iba plasmando asimismo en la pizarra. En esta sesión, la intervención de las experimentadoras fue mínima, en el sentido de que simplemente liberaron a los estudiantes de la tarea de escribir a mano. El texto resultante tenía una introducción, seguida de la explicitación del punto de vista que se iba a defender y de una serie de argumentos que lo apoyaban. Lo más destacable es que no contenía ningún contraargumento y que los estudiantes plantearon una discusión sobre la conveniencia o no de introducir ideas de personas que no estaban de acuerdo con el punto de vista que los propios estudiantes defendían (todos apoyaban la igualdad entre el hombre y la mujer). Al final, optaron por no introducirlas porque, según ellos, sería darles la razón a quienes piensan que la mujer no debe ser igual que el hombre.

Otros autores han llegado a este mismo resultado (Leitao, 2003; Santos y Santos, 1999), no así O'Keefe (citado por Nussbaum, 2005). Nosotras lo volvemos a encontrar en nuestra intervención. Según Nussbaum y Kardash (2003), hay un peligro en usar una consigna general de persuasión («intenta convencer a quien no piensa como tú») porque activa una creencia previa que tienen los estudiantes: la de que convencer es incompatible con generar contraargumentos. Dado este tipo de creencia, era lógico que no se produjera ningún contraargumento en nuestra muestra. Por tanto, los

estudiantes, en este momento, no son capaces de coordinar las tres representaciones implicadas en un texto argumentativo: la del autor, la del propio texto en un momento dado de su ejecución y la de la audiencia (Kellog, 2008).

En la segunda de estas sesiones, que tuvo lugar al día siguiente, entregamos a cada adolescente una copia de la planificación y del texto colectivo resultante de la sesión anterior (Anexos II y III). Al mismo tiempo, les ofrecimos nuestra valoración o retroalimentación sobre ese texto: existe una buena introducción, la postura que se defiende sobre el tema está clara, contiene suficientes argumentos para demostrar la discriminación de la mujer y hay un cierre. Además, les indicamos que, a pesar de que los requisitos mínimos de un texto argumentativo estaban presentes, el texto era mejorable. Se abrió una discusión sobre las posibles mejoras tras la cual se llegó a las siguientes conclusiones: hay que explicar y desarrollar mejor los argumentos, no hay que ponerlos en forma de lista y es necesario modificar alguna frase que no tiene sentido.

A partir de aquí comenzó la reescritura de algunos párrafos, la cual consistió, en un principio, en la mejora de los argumentos. Dado que espontáneamente no se les ocurrían más mejoras, los indujimos a introducir alguna idea o argumento de posibles lectores que no estuvieran de acuerdo con la igualdad entre hombre y mujer; de esta manera, retomamos la discusión iniciada en la sesión anterior. Como los estudiantes no eran capaces de elaborar espontáneamente un contraargumento, nosotras mismas, recurriendo (a modo de enseñanza andamiada) al modelado y al pensamiento en voz alta –y con su participación activa–, fuimos elaborando uno. Por tanto, llevamos a cabo tres tipos de modificaciones. En el Anexo IV se pueden observar los cambios introducidos en el texto inicial y su mejora sustancial.

En esta sesión, por tanto, basándonos en las posibilidades del aprendizaje observacional (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh y Van Hout-Wolters, 2004), los estudiantes observaron cómo un escritor modelo elaboraba de manera correcta un contraargumento, que es el elemento más difícil de dominar en los textos argumentativos y el que se tarda más en conseguir desde un punto de vista evolutivo.

Un aspecto destacable de esta sesión es nuestro énfasis en la toma de conciencia de los diferentes conectores y organizadores textuales que se estaban utilizando en la reescritura. Con el propósito de profundizar en este aspecto –que es clave para conseguir la articulación entre las ideas del autor y las de la audiencia– les entregamos entonces una guía con las principales conectivas y con los organizadores textuales (moduladores de enunciado, de concesión y de restricción) más utilizados en los textos argumentativos. A partir de este momento, iban a disponer de esta guía para la escritura de sus textos siempre que la necesitaran.

La última de las sesiones de escritura colectiva modelada, perteneciente al ciclo de «Inmigración», estuvo precedida por una lectura individual de un texto que plantea un dilema moral sobre el despido de un trabajador (Anexo v) y por un debate oral que adoptó la forma de juego de simulación, en el que diferentes agentes sociales tenían que tomar una decisión sobre este despido. La clase se dividió en cinco pequeños grupos, cada uno representaba a uno de estos agentes sociales (empresario, trabajador español, trabajador inmigrante, asociación de ayuda al inmigrante, sindicato). Había que optar por despedir, bien al trabajador nacional, bien al trabajador extranjero. A cada pequeño grupo se le entregó una guía para el debate con una serie de preguntas que organizaran y estimularan la discusión. Los estudiantes, mediante el debate final (de carácter global) tomaron finalmente la decisión de despedir al trabajador español.

La consigna, en este caso, para escribir el texto colectivo fue la siguiente:

> Escribe una carta al señor Pablo [empresario], dirigida a Manuel [trabajador español], comunicándole la decisión de despedirlo con el mayor número de argumentos posible.

En este momento de la intervención, nuestro objetivo fundamental era hacer que los estudiantes construyeran contraargumentos y utilizasen de forma correcta organizadores textuales que asegurasen la cohesión del texto. Por ello, les entregamos dos ejemplos de contraargumentos. A partir de ellos, y mediante un análisis y una reflexión conjuntos, intentamos que llegaran a la noción de lo que es un contraargumento y al papel de los organizadores textuales en la construcción de un texto cohesionado. Por tanto, en esta sesión se combinaron microtareas de comprensión (analizar dos ejemplos de contraargumentos) con una tarea global de escritura (escribir un texto completo).

El texto colectivo final, escrito con bastante fluidez, incluyó tres contraargumentos y un uso riguroso de distintos organizadores textuales *(Sé que crees que…; No obstante…; Aunque… también es verdad que…; Comprendería que pensaras que… pero…)* (Anexo vi).

En resumen, en este tipo de sesiones el papel de la instructora fue variado. En ocasiones, modelaba utilizando el pensamiento en voz alta (por ejemplo, en la textualización colectiva, para ofrecer a los estudiantes un modelo correcto de algún elemento de un texto argumentativo bien elaborado); en otras, llevaba a cabo enseñanza explícita (por ejemplo, para hacer conscientes a los estudiantes de un posible esquema de texto argumentativo, o para explicitar los elementos que forman

un contraargumento). Otras veces, centraba la atención en aspectos específicos de los textos (por ejemplo, en el uso y función de los conectores); asimismo, lanzaba preguntas a modo 'socrático' y reelaboraba las respuestas (yendo más allá de lo aportado por los estudiantes), o controlaba y guiaba globalmente los procesos de reescritura colectiva. En definitiva, podemos decir que, en general, el tipo de intervención que desarrollamos en este tipo de sesiones entra mejor dentro de la categoría de «procedimientos de apoyo o andamiaje» que en la de «procedimientos de instrucción» (Graham y Perin, 2007).

Sesiones de comprensión

En estas dos sesiones, proporcionamos a los estudiantes dos textos que eran de muy distinta complejidad, pero que ofrecían un modelo correcto de texto argumentativo.

En la primera sesión, pretendíamos que los estudiantes profundizaran y consolidaran su conocimiento acerca de la estructura de un texto argumentativo bien elaborado, leyendo un texto argumentativo y respondiendo después a una serie de preguntas. El texto utilizado, «Prendas de vestir para gente ignorante», es un texto escrito por una estudiante de 16 años y está recogido en Björk y Blomstand (2000, pp. 144-145).

Las preguntas estaban encaminadas a la búsqueda de elementos como los siguientes: cuál es la postura del autor, a quién le dirige el escrito, qué ideas y argumentos atribuye a su posible audiencia y qué argumentos y contraargumentos utiliza. La lectura y la respuesta a las cuestiones se hizo, en primer lugar, de forma individual; a continuación, se pasó a una discusión colectiva. Se observó que ningún estudiante tenía problemas a la hora de responder a estas cuestiones. Lo hacían bien y había un acuerdo total en las respuestas.

En la siguiente sesión de comprensión, nos propusimos que los estudiantes aprendieran cómo se articulan en un texto argumentativo los diferentes puntos de vista; específicamente, el punto de vista defendido por el propio autor y los que pertenecen a aquellos a quienes va dirigido el texto. Para ello seleccionamos un texto mucho más complejo que el anterior, «El rally de París-Dakar» (Camps, 1995, p. 57). Este texto ayuda a comprender la distinción entre concesión y refutación y hace visibles las fórmulas lingüísticas de ambas formulaciones. Por ello, nos fue de gran utilidad para que los estudiantes tomasen conciencia de la orientación argumentativa del texto y para que distinguiesen la orientación argumentativa global (posición del autor) y la de algunos párrafos localizados (posición que el autor atribuye a la audiencia).

Análisis cualitativo de los textos argumentativos individuales

Durante las sesiones de escritura y reescritura individual, los estudiantes tuvieron la oportunidad de elaborar sus propios textos y mejorarlos, ensayando de forma autónoma los procesos de planificación, textualización y revisión que habían sido modelados en sesiones previas. Además, mediante la lectura personal de textos y mediante el debate oral que antecedieron a la escritura individual, los estudiantes recopilaron información y contenido pertinente, activaron sus propias ideas respecto al tema sobre el que iban a escribir y escucharon ideas y puntos de vista de sus iguales. Asimismo, disponían de las tarjetas de ayuda que suponían otro apoyo externo, esta vez para organizar el texto. Estas dos sesiones se aproximan más, pues, a lo que Graham y Perin (2007) categorizan como «enfoque dirigido a la escritura como proceso» y, en concreto, incluyeron «planificación previa a la escritura» y «facilitación procedimental». Por último, tenemos que señalar que, igual que en el caso de los textos realizados en gran grupo, se intentó que las consignas que se entregaron a los adolescentes estuvieran contextualizadas en una situación comunicativa más o menos real, en la que figurara una audiencia reconocible para ellos. De esta manera, queríamos distanciarnos, en la medida de lo posible, de la artificialidad que el marco escolar impone a la actividad escritora.

Como hemos indicado en el apartado «Procedimiento», contamos con dos textos argumentativos individuales escritos por los estudiantes: uno de ellos es un texto realizado sin restricciones y el otro está basado en el paradigma alfa-omega (Coirier et ál., 1999). Además, tenemos la revisión y reescritura del primero de estos textos. Los textos fueron corregidos con una serie de criterios que figuran en Gárate, Melero, Tejerina, Echevarría y Gutiérrez (2007).

Respecto del primer texto, la consigna fue la siguiente:

> Una mujer casada, y que tiene un hijo de 6 años, decide dejar el hogar familiar. Ha estado más de 6 años cuidando de su marido y luego también de su hijo, y se ha dado cuenta de que hay aspectos de su vida personal que ha descuidado y que necesita recuperar. El niño sufre mucho esta separación de la madre y también el marido. Este, además, no ha desarrollado habilidades para el cuidado de niños. Pero, forzado por las circunstancias, lo intenta y efectivamente lo consigue, logrando así una relación muy interesante y fuerte con su hijo. La madre también sufre al estar separada del niño y quiere modificar su decisión y que su hijo vuelva a estar con ella. Finalmente, hay una decisión judicial, por la

Fecha de entrada: 08-01-2010 Fecha de aceptación: 07-07-2010

que el juez otorga a la madre el cuidado de su hijo. Tienes que dirigir una carta al juez, manifestándole tu opinión con el mayor número de argumentos posible.

A partir de esta consigna, los estudiantes escribieron un texto argumentativo sin más restricciones. De los 24 sujetos que lo elaboraron, dos (8,3%) escribieron un texto sin atenerse en absoluto a la consigna, por lo que sus producciones no se pueden analizar. De los 22 restantes, 12 (50%) introdujeron contraargumentos en sus escritos. Ocho (33%) introdujeron un contraargumento y cuatro, dos (16,6%). Nos parece relevante destacar este dato, ya que en el pretest estos mismos sujetos no habían utilizado ningún contraargumento.

TABLA II. Resultados en el primer texto argumentativo (texto sin restricciones)

No se atienen a la consigna			2 (8,3%)
No introducen contraargumentos			10 (41,7%)
Introducen contraargumentos	1 contraargumento	8 (33,3%)	12 (50%)
	2 contraargumentos	4 (16,6%)	
Total			24

Para la reescritura del texto, a cada estudiante se le entregaron y explicaron una guía de revisión, la guía de conectivas y organizadores textuales y su propio texto.

En esta ocasión, contábamos con 19 textos válidos, porque algunos sujetos o no acudían a clase o no se atenían a la consigna. De estos 19 sujetos, nueve escribieron textos idénticos o casi idénticos al primero. Pero nos parece relevante señalar que, de estos sujetos, cinco habían introducido uno o dos contraargumentos en el texto original.

10 sujetos mejoraron sensiblemente su texto anterior. Tres de ellos, que no habían utilizado contraargumentos, introdujeron en la reescritura de dos a cuatro contraargumentos, a la vez que mejoraron notablemente los aspectos formales del texto. En este sentido, hay mayor presencia de organizadores textuales propios de un texto argumentativo, como moduladores de concesión y de opinión. Entre los siete restantes, que sí habían introducido contraargumentos previamente, uno de ellos introdujo más, pero, en su conjunto, estos siete se sirvieron de la guía de revisión y de la reflexión para realizar

mejoras en los aspectos formales y en la elaboración de los diversos elementos del texto argumentativo que ya estaban presentes en sus textos previos. En este sentido, este grupo se caracteriza por haber realizado una o más de las siguientes modificaciones:

- Añadir una introducción y un cierre (sujeto 10):

  Tras la decisión tomada por el juez, aparecida en el peródico local… [Introducción] […] Para concluir vuelvo sobre lo dicho antes, cada cual debe cargar con las consecuencias de sus actos. Hay que pensar dos veces antes de actuar porque igual te arrepientes. Algunas veces tiene remedio, pero otras no hay vuelta atrás [Cierre].

- Añadir una conclusión clara que reafirma el propio punto de vista sobre el conflicto (sujeto 23):

  Por esta razón he de expresar mi desacuerdo respecto al fallo del juez. Porque en este caso el juez no ha sido justo con el padre, ha tenido solo en cuenta el sexo y ha otorgado la custodia a la mujer por lo que es y no por su comportamiento.

- Mejorar la estructura de algún párrafo y las conexiones entre párrafos, reescribir argumentos y contraargumentos ya utilizados en el escrito original.

TABLA III. Resultados en el segundo texto argumentativo (revisión y reescritura)

Escriben textos idénticos o casi idénticos	Habían introducido uno o dos contraargumentos en el texto previo	5 (efectos de techo)	9
	No habían introducido contraargumentos en el texto previo	4 (21%)	
Mejoran sensiblemente el texto previo	Introducen de dos a cuatro contraargumentos y mejoran aspectos formales	3 15,8%)	10 (52,63%)
	Introducen algún contraargumento más que en el texto previo	1 (5,26%)	
	Mejoran aspectos formales	6 (31,6%)	
Total			19

Fecha de entrada: 08-01-2010 Fecha de aceptación: 07-07-2010

El tercer texto argumentativo que elaboraron los sujetos es una tarea alfa-omega. A los estudiantes se les entregó un listado de once argumentos relacionados con la pena de muerte, unos a favor y otros en contra (Anexo VII), y se les pidió que escribieran un texto en el que tuvieran que combinar todos estos argumentos de modo que el texto final resultara coherente. La consigna es la siguiente:

> Convence a los que están a favor de la pena de muerte de que esta debe ser abolida. Tu texto tiene que empezar con la frase «La pena de muerte previene el delito» y debe acabar con la frase «La pena de muerte debe ser abolida en todos aquellos países que la mantienen». Puedes añadir las palabras o frases que consideres necesario.

Uno de los resultados más sorprendentes obtenidos con esta tarea es la gran cantidad de contraargumentos que aparecieron en los textos. En algunos casos, su número se aproximó al de argumentos; en este sentido destaca un sujeto que solo escribió contraargumentos, en número de cinco (sujeto 19). De los 22 sujetos analizados, solo dos no introdujeron ningún contraargumento, ocho escribieron uno o dos, seis escribieron tres y otros seis escribieron más de tres contraargumentos.

TABLA IV. Resultados en el tercer texto argumentativo (alfa-omega)

No introducen ningún contraargumento			2 (9,1%)
Introducen algún contraargumento	Uno o dos	8	20 (90,9%)
	Tres	6	
	Más de tres	6	
Total			**22**

Por lo que se refiere a los aspectos formales, como la estructuración de los párrafos y el uso correcto de los organizadores textuales, por un lado, y la orientación argumentativa clara que conduce a coherencia textual, por otro, podemos establecer dos grandes grupos de sujetos.

El primero está formado por ocho sujetos cuyos textos se pueden caracterizar por tener una estructuración débil. Llamamos estructuración débil a la utilización del listado de argumentos que se entregó de forma yuxtapuesta, sin hacer uso de organizadores textuales:

> En muchas ocasiones se ejecuta a inocentes y a la población débil como minorías étnicas, deficientes mentales y menores de edad […]. Las penas privativas de libertad deben estar orientadas hacia la reeducación y la reinserción social. Una sociedad moderna puede esperar a combatir la violencia cuando ella misma la suprime, entre otras cosas suprimiendo la pena de muerte (sujeto 16).

El segundo grupo, formado por 14 sujetos, elaboró textos caracterizados por una correcta estructuración y por el uso de organizadores textuales, así como por una congruencia entre el punto de vista mantenido y los argumentos y contraargumentos utilizados. A su vez, sus textos presentaban una buena articulación de argumentos y contraargumentos y una dirección lógica hacia la conclusión. Hemos observado las siguientes elaboraciones, que ejemplificamos con segmentos de los propios textos de los estudiantes:

- Utilizar hábilmente los argumentos del listado convirtiéndolos en el punto de vista de la audiencia a la que se quiere refutar.

  > Podría pensarse que si una persona mata a alguien, esa persona debería morir, ya que sería una forma de que no continuara matando, sin embargo no existe ninguna estadística que pruebe la existencia de que la pena de muerte influya en la disminución del delito (sujeto 7).

  > Sí –me decía un amigo el otro día–, las personas no cometerían graves crímenes si supieran que van a ser ejecutados por ello. Es posible, y la verdad es que mi amigo hablaba con cierta coherencia […], pero el deseo de venganza va más allá de la apreciación a la vida, y con la muerte de un ser humano solo se consigue aumentar el odio (sujeto 14).

- Convertir los argumentos del listado en preguntas retóricas.

  > Pero ¿si una persona mata a alguien esa persona merece morir? […], deberías saber que en el juicio se podría culpar a personas inocentes y al final ser ejecutados sin haber hecho nada y eso no es justo (sujeto 4).

- Acompañar los argumentos del listado con elaboraciones personales que refuerzan el argumento.

La pena de muerte previene el delito, dicen aquellas personas irracionales que se rigen por las leyes o por el código de Hamurabi: «Si matas, te matan», «Ojo por ojo y diente por diente», o algunas otras frases propias de la época primitiva o inmoral del hombre, pero con la pena de muerte se pierde la vida de un ser humano a cambio de ninguna utilidad para la sociedad (sujeto 23).

- Además de convertir los argumentos del listado en preguntas retóricas y de realizar elaboraciones personales, concatenar los argumentos hacia la conclusión.

  Pues bien, como sabemos, la justicia no es infalible y de hecho algunas personas inocentes han sido encarceladas y dos años después se ha descubierto que hubo un pequeño pero muy significativo error en las pruebas presentadas en su contra, ¿y si antes de que se descubra el error la persona ya ha consumido su 'castigo' (la pena de muerte)? Sería un error que entonces por coherencia habría que compensar. ¿Acaso matarían a todos aquellos que participaron en su encarcelación? ¿Condenarían al juez y a la policía a la pena de muerte?

  Creo que nuestro deber como colectivo, como sociedad, es combatir esas injusticias, no podemos arriesgarnos a cometer un error que podría acabar con la vida de seres humanos (sujeto 4).

- Crear párrafos a partir de tres o más argumentos del listado con un buen uso de organizadores textuales.

  Ya sé que las personas cercanas a aquellas personas asesinadas piensan que su dolor sería compensado si los asesinos mueren y que además la forma de asegurarse de que alguien no va a seguir matando es ejecutarlo. ¡Recapacitemos! Ninguna estadística dice que la pena de muerte influye en la disminución del delito y también hay que tener en cuenta que la muerte no borra el crimen, sino que lo repite (sujeto 2).

Es de destacar que cuatro sujetos cuyos escritos sobre la decisión del juez no se atenían a la consigna o eran muy confusos, con muy mala organización textual y con dificultad para secuenciar ideas de diferente nivel jerárquico, escribieron en esta segunda fase textos de mucha mejor calidad.

En definitiva, esta tarea alfa-omega –que va acompañada de un listado de argumentos, unos a favor y otros en contra de la pena de muerte– ha dado lugar a textos más coherentes, mejor organizados y con mayor presencia de contraargumentos, en comparación con los dos textos anteriores analizados en este mismo apartado.

Conclusiones

En este apartado queremos destacar algunas reflexiones que nuestro contacto con los textos argumentativos de los adolescentes nos ha suscitado.

A partir del análisis de nuestros resultados, creemos que se puede afirmar la existencia de un correlato entre la dimensión cognitivo-conceptual y la dimensión estructural y lingüística en un texto argumentativo. A lo largo de los tres textos individuales que realizaron los sujetos en el transcurso del taller, hemos podido observar que la mejora de la calidad y de la cantidad de contraargumentos va siempre acompañada de una mejora de los aspectos organizativos textuales. Esta se aprecia, por una parte, en un uso progresivamente más adecuado de los conectores y moduladores de concesión y refutación al servicio de los contraargumentos y, por otra, en una mejor conexión de los distintos bloques de argumentos y contraargumentos. Esta conexión es la que permite que se forme una cadena argumentativa mejor secuenciada desde las premisas a la conclusión, a la vez que mejora la continuidad temática y la organización entre frases.

En la escritura de textos argumentativos bien elaborados el problema reside en la necesidad de traducir las ideas incluidas en una estructura conceptual multidimensional (mundo de las ideas) a una secuencia lingüística (Coirier et ál., 1999). Si bien es cierto que esto no es específico de los textos argumentativos, sí es verdad que manejar opiniones y creencias que no suelen estar bien estructuradas en la mente –y organizarlas y conectarlas en una estructura textual argumentativa– requiere habilidades cognitivas y lingüísticas sofisticadas que se van desarrollando a lo largo de la adolescencia. De ahí ese correlato entre lo conceptual y lo lingüístico.

Nuestra opinión es que desde la escuela tienen que presentarse tareas que demanden esa complejidad lingüística para que ese correlato tenga ocasión de manifestarse y el resultado sea la escritura de un texto argumentativo bien elaborado.

Por otro lado, queremos enfatizar la importancia de las consignas o de las instrucciones que acompañan a las tareas. Estas constituyen una auténtica guía para el

estudiante e imprimen una dirección concreta y unos procedimientos específicos a su quehacer (Nussbaum 2005; Midgette, Haria y MacArthur, 2008).

Además, desde nuestros resultados podemos afirmar que las tareas alfa-omega pueden ser muy adecuadas para el desarrollo de las habilidades argumentativas escritas, probablemente porque suponen una ayuda para evitar o reducir la sobrecarga de la memoria de trabajo. Posiblemente, el hecho de que los estudiantes tuvieran resuelto el aspecto del contenido a través del listado de argumentos que se les ofreció permitió que su memoria de trabajo pudiera dedicarse a aspectos retóricos y de organización y a coordinar con más eficiencia las representaciones del autor, del texto y del lector (Kellog, 2008). Este tipo de tareas puede ser una alternativa apropiada para que los estudiantes comiencen a escribir textos argumentativos; posteriormente, pueden ser intercaladas con los textos sin restricciones.

Asimismo, queremos lanzar un mensaje de optimismo sobre las posibilidades de enseñar y aprender a elaborar textos argumentativos en nuestros centros de Secundaria. Nosotras hemos sido testigos, en el número de sesiones mencionado, de que los adolescentes pueden enfrentarse a tareas complejas de escritura con un nivel razonable de motivación y con un adecuado grado de calidad. Aunque no lo hayamos explicitado anteriormente, en el contexto de esas tareas también trabajamos otros aspectos curriculares del área de Lengua y Literatura relativos a la sintaxis, la semántica y la ortografía. Creemos, pues, que se puede apostar por trabajar estos últimos aspectos mediante los textos escritos por los propios estudiantes.

Finalmente, una de las limitaciones de esta intervención es que no ha hecho uso de las TIC. Creemos que podría enriquecerse especialmente con el uso de las herramientas de la web 2.0, que abren grandes posibilidades para la escritura (y no solo para la lectura, como la web 1.0) y, además, para aquella de carácter colaborativo y compartido.

Referencias bibliográficas

Auriac-Peyronnet, E. y Daniel, M.-F. (2005). Impact of Regular Philosophical Discussion on Argumentative Skills: Reflection about Education in Primary Schools. En G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh y M. Couzijn (Eds.), *Effective Learning and Teaching of Writing,* 291-304. New York: Kluwer.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition.* Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Björk, L. y Blomstad, I. (2000). *La escritura en la Enseñanza secundaria: los procesos del pensar y del escribir.* Barcelona: Graó.

Braaksma, M., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H. y Van Hout-Wolters (2004). Observational Learning and its Effects on the Orchestration of Writing Processes. *Cognition and Instruction,* 22 (1), 1-36.

Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. Comunicación. *Lenguaje y Educación,* 25, 51-63.

Castelló, M. y Monereo, C. (1996). Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos. *Infancia y Aprendizaje,* 74, 39-55.

Coirier, P., Andriessen, J. y Chanquoy, L. (1999). From Planning to Translating: the Specificity of Argumentative Writing. En *Foundations of Argumentative Text Processing,* 1-28. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Crasnich, S. y Lumbelli, L. (2005). Improving Argumentative Writing by Fostering Argumentative Speech. En G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh y M. Couzijn (Eds.), *Effective Learning and Teaching of Writing,* 181-196. New York: Kluwer.

Felton, M. y Kuhn, D. (2001). The Development of Argumentative Discourse Skill. *Discourse Processes,* 32 (2-3), 135-153.

Ferreti, R. P., MacArthur, C. A. y Dowdy, N. S. (2000). The Effects of an Elaborated Goal on the Persuasive Writing on Student with Learning Disabilities and Their Normally Achieving Peers. *Journal of Educational Psychology,* 92 (4), 694-702.

Ferreti, R. P., Lewis, W. E. y Andrews-Weckerly, S. (2009). Do Goals Affect the Structure of Students' Argumentative Writing Strategies? *Journal of Educational Psychology,* 101 (3), 577-589.

Gárate, M. y Melero, M. A. (2000). *Intervention in the Psychological Processes Involved in the Writing of Argumentative Texts in Sixth Year of Primary Education.* Writing Conference 2000, Verona, Italia, 7-9 de septiembre.

— (2002). *Reading and Writing Argumentative Texts. A Writing Based Intervention in the Improvement of these Processes.* Writing Conference 2002, Stafford, Reino Unido, Julio.

— (2005). Teaching how to Write Argumentative Texts at Primary School. En G. Rijlaarsdam, H. Van den Bergh y M. Couzijn (Eds.). *Effective Learning and Teaching of Writing, Studies in Writing,* vol. 14 (2.ª ed.), 323-337. New York: Kluwer.

—, Tejerina, I., Echevarría, E. y Gutiérrez, R. (2007). Una intervención educativa integrada sobre las habilidades argumentativas escritas en estudiantes de 4.º de la ESO. *Infancia y Aprendizaje,* 30 (4), 589-602.

Fecha de entrada: 08-01-2010 Fecha de aceptación: 07-07-2010

Graham, S. y Perin, D. (2007). A Metaanalysis of Writing Instruction for Adolescents Students. *Journal of Educational Psychology,* 99 (3), 445-476.

Kellog, R. T. (2008). Training Writing Skills: A Cognitive Developmental Perspective. *Journal of Writing Research,* 1 (1), 1-26.

Khun, D., Shaw, V. y Felton, M. (1997). Effects of Dyadic Interaction on Argumentative Reasoning. *Cognition and Instruction,* 15 (3), 287-315.

Leitao, S. (2003). Evaluating and Selecting Counterarguments. *Written Communication,* 20 (3), 269-306.

Midgette, E., Haria, P. y MacArthur, C. A. (2008). The Effects of Content and Audience Awareness Goals for Revision on the Persuasive Essays of Fifth- and Eight- Grade Students. *Reading and Writing,* 21 (1-2), 131-151.

Nussbaum, E. M. (2005). The Effect of Goal Instructions and Need for Cognition on Interactive Argumentation. *Contemporary Educational Psychology,* 30 (3), 286-313.

— y Kardash, C. M. (2003). The Effects of Goal Instructions and Text on the Generation of Counterarguments during Writing.

Page-Voth, V. y Graham, S. (1999). Effects of Goal Setting and Strategy Use on the Writing Performance and Self-Efficacy of Students with Writing and Learning Problems. *Journal of Educational Psychology,* 91 (2), 230-240.

Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Couzijn, M., Janssen, T., Kieft, M., Broekkamp, H. y Van den Berg, H. (2005). Psychology and the Teaching of Writing in 8000 and some words. *BJEP Monographs Series II,* número 3, 1 (1), 127-153.

Reznitskaya, A., y Anderson, R. C. and Kuo, L.-J. (2007). Teaching and Learning Argumentation. *The Elementary School Journal,* 107 (5), 449-471.

Reznitskaya, A., Anderson, R. C., McNurlen, B., Nguyen-Jahiel, K., Archodidou, A. y Kim, S.-Y. (2001). Influence of Oral Discussion on Written Argument. *Discourse Processes,* 32 (2-3), 155-175.

Santos, C. M. M. y Santos, S. L. (1999). Good Argument, Content and Contextual Dimensions. En J. Andriessen y P. Coirier (Eds.), *Foundations of Argumentative Text Processing,* 75-95. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Simmons, J. (2009). Writing Instruction in the Secondary Classroom: Surviving School Reform. En S. Parris, D. Fisher y K. Headley, *Adolescent Literacy, Field Tested,* Washington D. C.: International Reading Association.

Dirección de contacto: Ángeles Melero. Universidad de Cantabria. Departamento de Educación. Edificio Interfacultativo. Av. De los Castros, s/n, 39005 Santander, España. E-mail: meleroma@unican.es

Anexo 1. Tarjetas-ayuda para la planificación

TARJETA núm. 1

Piensa y escribe las ideas que tienes sobre este tema, todo lo que sabes sobre este tema.

TARJETA núm. 2

Piensa y escribe lo que quieres conseguir con este escrito.

TARJETA núm. 3

¿Qué ideas crees que tienen sobre este tema los que lean este escrito? Trata de ponerte en su lugar e imagina lo que ellos piensan, es decir, las ideas que crees tú que tienen ellos.

TARJETA núm. 4

Teniendo en cuentas las ideas que tienen, ¿qué les dirías para convencerlos? Busca razones que apoyen tus ideas. Busca cuantas más mejor.

TARJETA núm. 5

¿Cuál es la idea principal que quieres transmitir?

TARJETA núm. 6

¿Cómo organizarías todas estas ideas en tu escrito?

Fecha de entrada: 08-01-2010 Fecha de aceptación: 07-07-2010

Anexo II. Planificación

(Incluimos aquí todas las ideas que fueron dando los estudiantes, tal como fueron escritas en la pizarra por una de las experimentadoras).

1) Piensa y escribe las ideas que tienes sobre este tema:
La publicidad es sexista.
Desigual salario.
La mujer objeto de chistes sexistas.
Tareas del hogar vinculadas solo a las mujeres.
La mujer como objeto sexual.

2) Piensa y escribe lo que quieres conseguir con este escrito:
Queremos construir la igualdad entre ambos sexos, promover cambios, defender los derechos de la mujer.

3) ¿Qué ideas crees que tienen sobre este tema los posibles lectores?
Las mujeres tienen que estar haciendo las labores del hogar aunque trabajen fuera de casa.
Las mujeres están discriminadas en el trabajo.
La tradición es que las mujeres trabajen en casa y los hombres fuera.
También las mujeres son machistas.
Es cómodo para los hombres que las cosas sigan como están.
Está bien para los hijos que las madres lo hagan todo.

4) ¿Qué les dirías para convencerlos, teniendo en cuenta sus ideas?
Todo el mundo tiene los mismos derechos.
Todo el mundo tiene la misma capacidad.
Ya es hora de que cambie la tradición.
Si los hombres estuvieran en lugar de las mujeres no les gustaría estar discriminados.
Con la educación se puede conseguir que la situación cambie.
La maternidad no tiene que ser una excusa para discriminar, porque los hijos también lo son de los hombres.

5) ¿Cuál es la idea más importante que quieres transmitir?
Que la mujer es igual al hombre.

6) ¿Cómo organizarías todas estas ideas en tu escrito?

Anexo III. Texto inicial

(Figuran escritas en cursiva las frases que fueron mejoradas en una sesión posterior de revisión colectiva de este texto).

En calidad de Asociación para la Igualdad de la Mujer nos dirigimos a Vds., queridos lectores, con el objetivo de concienciarlos de la situación de desigualdad actual de la mujer, ya que hoy en día existen situaciones que nos muestran esta desigualdad y que exponemos a continuación: a) la publicidad es sexista; *b) los salarios son desiguales desempeñando el mismo trabajo; c) las tareas del hogar las realizan fundamentalmente las mujeres;* d) la mujer sigue siendo considerada objeto sexual.

Sabemos que esta sociedad es machista tanto por tradición como por comodidad del hombre. ¿Acaso no tenemos los mismos derechos? Ya es hora de que cambie la tradición y se valore a la mujer y que respetemos las igualdades, teniendo en cuenta que los hijos no son solo de la mujer. ¿No todo el mundo tiene la misma capacidad? No creemos que les gustase estar en la posición de la mujer. Con la educación se puede conseguir que las cosas cambien. En fin, con este escrito queremos impulsar la igualdad de la mujer. ¿No sería mejor el mundo de esta manera?

Anexo IV. Cambios que mejoraron el texto inicial

MODIFICACIÓN 1: MEJORAR ARGUMENTOS

Primer cambio:

- **Texto inicial (5.ª línea):** «b) Los salarios son desiguales desempeñando el mismo trabajo».
- **Texto reescrito:** «En primer lugar, los salarios de las mujeres en muchas ocasiones son más bajos que los de los hombres, desempeñando el mismo trabajo. Esto supone una gran injusticia ya que en una sociedad democrática, ¿acaso no tenemos todos los mismos derechos?».

Segundo cambio:

- **Texto inicial (6.ª-7.ª líneas):** «c) las tareas del hogar las realizan fundamentalmente las mujeres».
- **Texto reescrito:** «Para continuar, no solo las mujeres deben ser las encargadas de las tareas del hogar, aunque para los hombres sea una situación más cómoda».

Fecha de entrada: 08-01-2010 Fecha de aceptación: 07-07-2010

MODIFICACIÓN 2: INTRODUCIR EL PUNTO DE VISTA DE LA AUDIENCIA

- **Texto inicial (8.ª-9.ª líneas):** «Sabemos que esta sociedad es machista tanto por tradición como por comodidad del hombre».
- **Texto reescrito:** «Si bien es cierto que la tradición tiene mucho peso en la continuación de las costumbres, también lo es que se pueden cambiar las cosas para conseguir una sociedad en la que todos seamos más iguales. ¿No hemos cambiado, por poner un ejemplo, en el caso del divorcio?».

MODIFICACIÓN 3: INTRODUCIR CONTRAARGUMENTO

Planificación inicial:

- «Las mujeres tienen que estar haciendo las labores del hogar aunque trabajen fuera de casa».
- «Es cómodo para los hombres que las cosas sigan como están».
- **Mejora (introducción de párrafo nuevo):** «Ya sabemos que hay quien piensa que las cosas estarían mejor organizadas si las mujeres trabajasen en casa y los hombres fuera. Aunque esto puede suponer mayor comodidad tanto para las mujeres como para los hombres, sin embargo creemos que origina y mantiene posiciones de poder de los hombres sobre las mujeres, a la vez que implica un empobrecimiento personal y una pérdida de autonomía para estas».

Anexo v. Dilema moral sobre despido de un trabajador inmigrante

El señor Pablo es el propietario de un invernadero donde trabajan su hermano y dos personas más, además de él. Los dos trabajadores son Manuel y Mohamed.

Manuel es un muchacho de 23 años que ha trabajado en ocupaciones diferentes. Hace tiempo se le presentó la posibilidad de trabajar con el señor Pablo, que es [MUY] amigo de su padre. Manuel no conocía el trabajo en un invernadero, pero ha descubierto que le gusta y ha hecho importantes progresos. Primero, cogió el trabajo por hacer algo y porque necesitaba dinero, aunque vive con los padres y no tenía intención por el momento de independizarse, ya que no sabía cuánto tiempo aguantaría en esa ocupación. Pero ahora ha descubierto que le gusta y querría continuar y especializarse. Además, a la larga le permitiría ir a vivir solo.

Mohamed, de 29 años, es el segundo trabajador. Nació y vivió en el sur de Marruecos hasta que tuvo que salir del país porque no tenía recursos para mantener a su familia. En su pueblo

trabajaba como agricultor, pero una gran sequía en esa zona hizo que se quedara sin este medio de vida. Se encontró en la situación de tener que emigrar, dado que en Marruecos no hay ayudas para las personas que se quedan sin empleo. Decidió venir a nuestro país y tuvo suerte de encontrar trabajo en el invernadero del señor Pablo. De esta forma pudo obtener el permiso de residencia, además del permiso de trabajo. Esto le puede permitir poder tener a su familia con él en un futuro.

El invernadero está pasando por un mal momento económico y el señor Pablo se ve en la necesidad de despedir a un trabajador. Por la amistad con el padre de Manuel y porque el muchacho es trabajador, duda que deba despedirlo. Además, nunca le ha gustado del todo la gente de fuera. Pero, por otra parte, también ve que Mohamed es un buen trabajador, que ha tenido que emigrar y que si se queda sin trabajo perderá su permiso de residencia y tendrá que regresar a una situación muy incierta en su pueblo.

En estas circunstancias, el señor Pablo no sabe qué hacer, no sabe a quién despedir.

Anexo VI. Texto colectivo sobre el despido de un trabajador

Estimado Manuel:

Lamento tener que comunicarte que he decidido despedirte, sabes que la situación económica de la empresa es crítica y necesita una reducción de personal.

Sé que crees que es injusto que te despida porque te has esforzado mucho en el trabajo, pero no obstante hay otro trabajador que también se ha esforzado y que necesita más el trabajo para mantener a su familia.

Aunque conozco tus deseos de independizarte, también es verdad que hay que dar una oportunidad a los emigrantes del tercer mundo ya que si le despidiera a él perdería su derecho de residencia y le expulsarían de España.

Comprendería que pensaras que por el hecho de ser español tienes más derecho a trabajar en tu propio país que un extranjero, pero precisamente por ser español creo que tienes más oportunidades de encontrar otro trabajo aquí.

En el futuro si la situación económica mejora, podría volver a contratarte. Un saludo.

Anexo VII. Frases para la tarea alfa-omega

1. Si una persona mata a alguien, esa persona merece morir.
2. En muchas ocasiones se ejecuta a inocentes.
3. La pena de muerte se aplica también sobre población débil: minorías étnicas, deficientes mentales y menores de edad.
4. Es necesario compensar el dolor de las víctimas.
5. Ninguna estadística pone de manifiesto que la pena de muerte influya en la disminución del delito.
6. Las personas no cometerían crímenes graves si saben que van a ser ejecutados por hacerlo.
7. Con la pena de muerte se pierde la vida de un ser humano a cambio de ninguna utilidad para la sociedad.
8. La pena de muerte no borra el crimen, sino que lo repite.
9. La forma de asegurarse de que alguien no va a seguir matando a otras personas es ejecutarlo.
10. Una sociedad solamente puede aspirar a combatir la violencia cuando ella misma la suprime, entre otras cosas, suprimiendo la pena de muerte.
11. Las penas privativas de libertad deben estar orientadas hacia la reeducación y la reinserción social.

Laicidad, convivencia ciudadana y educación

Secularism, Peaceful Coexistence and Education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-121

Enrique Gervilla Castillo
Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía. Granada, España.

Resumen

Para los humanos, las religiones han sido –y continúan siendo– un factor relevante en la vida personal, social y educativa, a pesar del escaso número de trabajos que se publican en las revistas de educación españolas al respecto. En nuestra cultura occidental, si bien cada vez más plural, la fe –cristiana, musulmana y judía– ha ido adquiriendo importancia a lo largo de los siglos y expresándose en categorías y mediaciones culturales. La presencia, sin embargo, de las religiones en las sociedades democráticas puede hacerse conflictiva si la pluralidad de creencias no se armoniza bajo la laicidad del Estado. La laicidad es, por lo tanto, una exigencia de toda sociedad democrática y resulta imprescindible para la convivencia pacífica y el progreso social. Al fin y al cabo, antes que creyentes somos ciudadanos y nuestra dignidad como seres humanos es el fundamento común e irrenunciable de la ciudadanía y las creencias. Nuestro objetivo principal consiste en justificar la necesidad del Estado laico, positivo tanto para las religiones como para la sociedad, pues la laicidad (o el laicismo) garantiza la convivencia pacífica de los ciudadanos, la formación personal y la coexistencia de los diversos modelos educativos. En España, frente al resto de los países europeos, debido a su fuerte tradición católica, los conceptos de *laicidad* y *laicismo* son relativamente recientes y han cobrado fuerza y actualidad en el ámbito político y eclesial como manifiestan los documentos del PSOE y de la Conferencia Episcopal Española, así como las últimas visitas del papa a Francia, Reino Unido y España, entre otros lugares.

Palabras clave: laicismo, laicidad, religión, creencias, sociedad, cultura, educación, democracia.

Fecha de entrada: 02-04-2009 Fecha de aceptación: 16-12-2010

Abstract

Religions have been and keep on being an important factor in humans' personal, social and school life. Even so, very few papers on it have been published in Spanish education reviews. In our western culture, faith – Christian, Muslim and Jewish – has become more and more plural, and yet over the centuries the issue of faith has grown in importance, and it has found expression in categories and cultural mediations. Nevertheless, the presence of different religions in democratic societies can become conflictive if the plurality of beliefs is not harmonized under state secularism. Secularism is, therefore, a requirement of all democratic societies and is essential for pacific coexistence and social progress. After all, we are citizens before we are believers, and our dignity as human beings forms the shared, inalienable foundation for our citizenship and our beliefs. The main objective of this paper is to justify the necessity of a secular state. A secular state would be positive both for religions and for society, because secularism (or laicism) guarantees the peaceful coexistence of citizens, cultural diversity and the coexistence of different models of education. Because of the country's strong Catholic tradition, Spain, unlike other European countries, has encountered the concepts of secularism and laicism relatively recently. Such concepts are now gaining strength in the political and ecclesiastical arena, as shown by the PSOE's documents, the Spanish Episcopal Conference and the Pope's latest trips to places like France, the United Kingdom and Spain.

Key words: laicism, secularism, religion, beliefs, society, culture, education, democracy.

Introducción

Laicidad y laicismo son temas de especial interés y actualidad en las sociedades democráticas por sus repercusiones sociales, culturales y educativas. De hecho, entre nosotros lo son aún más, dada la fuerte tradición católica de nuestro país, así como los amplios y rápidos cambios que se han producido en la sociedad española desde la aconfesionalidad del Estado. Prueba de ello, como a continuación indicamos, es la atención que han prestado recientemente al tema los medios de comunicación social, el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) o la Conferencia Episcopal, entre otros.

El tema, ya tradicional en nuestra vecina Francia, único país europeo que explícitamente recoge el término *laicidad* en su Constitución, ha cobrado nueva fuerza con la visita de Benedicto XVI (12 de septiembre de 2008). Tanto el papa como el presidente francés Nicolás Sarkozy han hablado de «laicidad positiva», de «sana laicidad», de «laicidad consensuada», de «laicidad abierta al diálogo y a la tolerancia»… como algo

Fecha de entrada: 02-04-2009 Fecha de aceptación: 16-12-2010

beneficioso para la religión, la cultura, la educación y la convivencia democrática. Tal y como afirmaba el presidente francés en su discurso de bienvenida al papa (*Granada Hoy,* 2008):

> Es también legítimo para la democracia dialogar con las religiones. Estas, y en concreto la religión cristiana, con la que compartimos una larga historia, son patrimonios vivos de reflexión y de pensamiento, no solo sobre Dios, sino también sobre el hombre, la sociedad e incluso sobre la naturaleza. Sería una locura privarnos de todo eso, sencillamente una falta contra la cultura y el pensamiento (p. 34).

El tema es recurrente en el pensamiento del papa actual. Baste recordar los discursos de las recientes visitas de Benedicto XVI al Reino Unido y a España (Valencia, Santiago y Barcelona). En la última visita a nuestro país, muchos periódicos, en su portada, se hacían eco del tema con los siguientes titulares: «El papa carga contra el laicismo en España» (*El País,* 7 de noviembre de 2010); «El papa responde al laicismo radical» (*La Vanguardia,* 7 de noviembre de 2010); «El papa ataca al laicismo agresivo» (*El Periódico,* 7 de noviembre de 2010), por ejemplo.

En el vocabulario político de la modernidad, y en particular en el de la Francia del siglo XIX, laicidad y laicismo significaron la iniciativa, e incluso la lucha, del Estado para sustraer competencias ancestrales a la Iglesia. Así, lo laico dejó de ser un estatus –yo soy laico– para pasar a ser una situación política –el laicismo– orientada al conflicto con la Iglesia, una actitud hostil hacia la presencia religiosa en la vida pública. De aquí que actualmente se prefiera hacer uso del término *laicidad,* de significado más positivo y pacífico, frente al vocablo *laicismo,* de tradición más negativa y belicista, pues la Iglesia y el Estado no deben estar juntos, pero tampoco tienen por qué ser enemigos. Por esta razón, el papa y el presidente francés, lejos de enfrentamientos ancestrales, han preferido hacer uso del vocablo *laicidad* y no de *laicismo.* Esta situación, como posteriormente veremos, está muy alejada de la de ciertos colectivos españoles que siempre harán uso del vocablo *laicismo.*

Nuestro trabajo se divide en tres partes, orientadas a la consecución de cuatro objetivos, pues pretendemos justificar la necesidad del Estado laico como base de la pacífica convivencia ciudadana, la pluralidad social y la libertad educativa de todos. Así, en un primer momento nos proponemos clarificar los conceptos de *laicidad* y *laicismo,* ante su uso indiscriminado y partidista, como paso previo para definir el *Estado laico.* En segundo lugar, tratamos de justificar la necesidad de la laicidad en

Fecha de entrada: 02-04-2009 Fecha de aceptación: 16-12-2010

la *convivencia* pacífica de los ciudadanos. Finalmente, desde el fundamento de la laicidad positiva, precisamos cuál es la presencia de la *educación* en una sociedad democrática y participativa.

Laicidad y laicismo. Clarificación conceptual

El término *laicidad* (de *laicos,* derivado de *laós:* 'pueblo o conjunto de ciudadanos') se considera sinónimo de *democracia,* derivado de *democratia* o 'poder del pueblo'. Los vocablos griegos *laós* y *demos* poseen un significado equivalente. Posteriormente, *laós* adquirió un sentido de oposición a lo sagrado (en latín *sacer,* de donde viene el término *sacerdote*). Esta contraposición dio lugar a la palabra castellana *lego* con su doble significado: 'el que no es sagrado o sacerdote', y también el de 'profano o ajeno a un asunto'.

Un Estado laico es, pues, 'lego' en materia religiosa, pues atiende a una sociedad regida por el pueblo, y no por poderes sagrados[1]. Así, ya no recurrimos a la religión para legitimar la autoridad de los reyes, ni para explicar los fenómenos naturales, ni para conseguir nuevas cosechas, ni para fundamentar el derecho, la ciencia, la moral, ni las instituciones, la cultura, etc., pues cada uno de estos espacios ha adquirido autonomía respecto a la religión y responde a sus leyes propias. Laico, pues, es aquel que no acepta más autoridad que la razón y el dominio relativo de esta, es decir, la racionalidad crítica, opuesta a los dogmas y al monopolio de la verdad. Desde Descartes a Kant, la crítica ha sido el medio para buscar la verdad, lejos, cada vez más, del predominio religioso.

Esta autonomía, propia de nuestro tiempo, se expresa en castellano con los vocablos *laicidad* y *laicismo.* Ambos términos se utilizan, a veces, como sinónimos; en otras ocasiones, sin embargo, adquieren un sentido opuesto, cuando la laicidad se entiende como algo positivo y el laicismo como algo negativo. El *Diccionario de la Real Academia Española* no recoge el término *laicidad,* pero sí el de *laicismo,* al que otorga el sentido positivo de *laicidad: Laicismo* es la «doctrina que defiende la independencia del hombre o de la sociedad, y más particularmente del Estado, respecto a cualquier organización o confesión religiosa».

(1) Todavía existen algunas Iglesias estatales en Europa: la Iglesia anglicana en Gran Bretaña, las Iglesias luteranas escandinavas y la Iglesia ortodoxa en Grecia, pero son residuos anacrónicos.

Fecha de entrada: 02-04-2009 Fecha de aceptación: 16-12-2010

La confusión terminológica radica en no diferenciar entre el laicismo positivo denominado *inclusivo* o *tolerante* (similar a la laicidad) y el laicismo negativo llamado *exclusivo* o *cerrado.* Este adquiere un sentido peyorativo por cuanto conduce a un inmanentismo absoluto, que ignora la trascendencia y sustituye a Dios por el hombre como único punto de referencia. En consecuencia, pues, impide toda manifestación pública religiosa y todo símbolo o signo sagrado, al tiempo que prohíbe a las Iglesias cualquier influjo sobre las personas en la vida social. Así, el Estado pretende someterlo todo a su política y considera enemiga a toda religión que no se someta a sus decisiones. De este modo, el laicismo exclusivo lucha contra toda creencia religiosa y corta el vínculo de la realidad humana con Dios y con la religión, a la que convierte en un asunto privado.

La jerarquía católica española y los sectores más conservadores hacen uso frecuente del término *laicismo* como algo perverso y antirreligioso. Los políticos y, sobre todo el Gobierno actual, utiliza el vocablo *laicidad* como algo bueno, necesario e imprescindible para la democracia. Ambos vocablos, como hemos indicado, tienen su origen en nuestra vecina Francia, en donde, originariamente, el laicismo fue sinónimo de términos como *ateo, agnóstico, antirreligioso y anticlerical.* Hoy, sin embargo, los medios de comunicación pretenden alejarse de los orígenes de la hostilidad del laicismo cerrado y prefieren hacer uso del vocablo *laicité: laicidad,* más abierto y aceptado por todos, creyentes, agnósticos y ateos.

De acuerdo con la laicidad –o laicismo tolerante–, las instituciones son para todos los miembros del pueblo sin discriminación alguna. Así pues, la laicidad es contraria a toda confesionalidad (religiosa, agnóstica o atea) e incompatible con un Estado confesional. Ello garantiza la neutralidad de las instituciones respecto a las creencias religiosas, morales, ateas o agnósticas y el respeto a todos, ya que asegura la libertad de religión, de creencias, de culto, etc., sin discriminación alguna. Para conseguir esto es necesario que las instituciones públicas sean autónomas y no dependan de ninguna clase de confesiones, para no privilegiar ni excluir a religión alguna.

En consecuencia, pues, el Estado laico es 'lego' ante los diversos credos y morales, por lo que no debe ser antirreligioso, ni anticlerical, ni ateo, ni agnóstico. Al fin y al cabo, esto sería una contradicción, ya que estaría convirtiendo la laicidad en un fenómeno confesional. Ello significa que el Estado laico no toma postura ante las manifestaciones religiosas o morales; no significa que sea agnóstico o indiferente (pues esto ya son tomas de posición) sino que es 'prescindente' y, por tanto, respetuoso ante las preguntas últimas y los problemas cosmovisionales. Y dado que la religión es cosa de los ciudadanos concretos, se trata de una 'prescindencia' respetuosa. Salvo,

Fecha de entrada: 02-04-2009 Fecha de aceptación: 16-12-2010

naturalmente, cuando las religiones o las cosmovisiones se vuelven delictivas (ellas y no alguno de sus miembros). Así pues, ni un gobernante sanamente laico ha de erigir sus convicciones morales en principios universales, ni una sociedad laica puede tener valores absolutos, salvo aquellos que afectan a la convivencia de todos.

El laicismo abierto –o laicidad–, lejos de ser un vocablo negativo para las creencias religiosas, ha sido motivo de purificación y autenticidad, pues la secularización alude a la desacralización (decadencia, privatización o crisis religiosa) y autonomía (libertad o emancipación: «Atrévete a saber») de las realidades humanas respecto a la religión: autonomía en lo político, autonomía en las ideas y conocimientos y autonomía ética. La tradicional imagen del mundo cósmico (de las instituciones y de la sociedad) como algo sacralizado ('encantado') se ha hecho con el tiempo inviable.

Orígenes de la laicidad o del laicismo

Europa occidental ha vivido rupturas progresivas entre la esencia de la religión y la cultura. Pensadores como Marx, Freud o Nietzsche se han opuesto a la religión pretendiendo liberar al ser humano de las ataduras religiosas. En nuestros días, tal liberación ha dado paso al nihilismo positivo de la posmodernidad, en la que la carencia de absoluto es una nueva oportunidad y un modo de vivir sin fundamento, tal y como piensan Horkheimer, Vattimo, Lyotard, etc. (Gervilla, 2010).

En España, la historia de la laicidad se remonta al siglo xviii, cuando el rey Carlos iii y sus ministros iniciaron una política de laicidad, pero fue sobre todo en el siglo xix cuando se desplegó una política basada en el anticlericalismo cristiano, impulsado por liberales católicos y sacerdotes liberales. La vinculación de la Iglesia con la política de la Restauración y la dictadura de Primo de Rivera aumentó el laicismo español e hizo que este alcanzara su hegemonía política con la proclamación de la ii República, en cuya Constitución (artículo 26) contemplaba una política radical (Díaz-Salazar, 2007, pp. 82-84). La aprobación del nuevo texto constitucional supuso un nuevo enfrentamiento entre el sistema político y el sistema eclesial nacional e internacional (encarnado en el Vaticano). En la nueva Constitución se hacía caso omiso del Concordato entre España y la Santa Sede de 1851 y con ello se desestimaba el reconocimiento jurídico de los derechos y privilegios que tradicionalmente la Iglesia había mantenido en España, fruto de su estrecha unión con el sistema político (que en aquellos momen-

tos la Iglesia luchaba por mantener ante el sistema republicano). Muchos intelectuales españoles como Unamuno, Machado, Ortega y Gasset, Fernando de los Ríos, etc. aceptaron la religión, si bien se decantaron por un cristianismo no eclesiástico-católico.

El concilio Vaticano I y las encíclicas posteriores *(Pascendi, Inmortale Dei, Dilectissima Nobis o Divini Illius Magistri),* de gran influencia en España, se alejaron de toda renovación católica y cerraron cualquier posibilidad de laicidad. La dictadura de Franco, denominada Nacional Catolicismo, acentuó aún más esta posibilidad, pues Iglesia y Estado se hicieron inseparables. Ambos formaron una unidad en la que era imposible ser católico sin ser español y en la que ser español era sinónimo de ser católico, por lo que el anticlericalismo, la separación entre el cristianismo y el catolicismo, entre el catolicismo y la vida social, etc., fueron imposibles tanto legal como ideológicamente (Gervilla, 1990).

Actualmente, según la Constitución, el «Estado español es aconfesional» (art. 16), pero no laicista. Ello significa, desde una interpretación laica, el reconocimiento del hecho religioso, como expresión libre de los ciudadanos, sin vinculación a ninguna religión concreta, por cuanto la religión es un factor relevante de la cultura y un patrimonio positivo de los ciudadanos que debe protegerse y favorecerse en beneficio del bien común de la sociedad. De aquí la alusión concreta de la Constitución a la Iglesia católica, que, sin implicar favoritismo alguno, reafirma el hecho y la tradición cultural y social de España.

Sin embargo la aconfesionalidad del Estado puede también interpretarse desde una visión *laicista.* Desde esta visión, el Estado se muestra beligerante con las creencias religiosas, prohíbe que la religión aparezca en la vida pública y, si puede, también en la vida privada de sus ciudadanos, al considerarla un residuo ancestral (De la Red, 2007, p. 17). Así, la aconfesionalidad laicista tiende a confundir el Estado con la sociedad, equiparando aconfesionalidad y laicidad con laicismo excluyente y solapando propuestas neutrales, para que las suyas sean aceptadas obligatoriamente por todos con el pretexto de solucionar problemas de convivencia.

La Constitución Española establece que es el Estado el que es aconfesional, y no la sociedad, que, evidentemente, ni lo es ni puede serlo. El Estado aconfesional o laico no recomienda, ni promueve, ni persigue, ni ataca religión alguna en particular, sino que deja entera libertad para seguir o no seguir una religión. La defensa de la libertad de todos los ciudadanos supone que estos no sean discriminados por razón de su religión o sus creencias.

Sin duda alguna, la democracia implica el paso de la sacralización a la desacralización de la vida para que se hagan realidad las diversas cosmovisiones, ideologías y

Fecha de entrada: 02-04-2009 Fecha de aceptación: 16-12-2010

sistemas de valores. Para ello, es imprescindible que las instituciones acepten el principio de independencia y autonomía de la Iglesia y de la comunidad política, que es lo que hace posible tanto el desarrollo de la *libertad religiosa positiva* –despliegue de la religión en la esfera pública– como la efectividad de la *libertad religiosa negativa* –el derecho de los no creyentes a no ser invadidos y dominados por las religiones y sus instituciones– (Díaz-Salazar, 2007, p. 27).

La laicidad, exigencia para la pacífica convivencia ciudadana

La laicidad es hoy una exigencia de toda sociedad democrática y resulta imprescindible para la convivencia pacífica y el progreso en las sociedades plurales, pues somos ciudadanos antes que creyentes. Ciudadanía y creencias, pues, poseen un fundamento común irrenunciable: la dignidad de los seres humanos por ser tales, y por pertenecer a una religión, a un país, a un grupo, etc. Así pues, la convivencia se considera un valor supremo, de modo que la existencia humana no se concibe como lucha y competición, sino como búsqueda e integración. Así, la dignidad de la persona, expresada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es el fundamento común de la auténtica ciudadanía y de la verdadera religión. Este documento es hoy la moral más razonable, aceptada y consensuada y, por tanto, el punto de referencia ineludible para juzgar la bondad de ciertas costumbres, tradiciones, religiones, culturas, etc.

Ciudadanos antes que creyentes

Los creyentes son, en primer lugar, ciudadanos que además profesan libremente unas creencias religiosas. Lo primero, por tanto, es ser buen ciudadano y después ser creyente. En consecuencia, pues, ningún habitante del Estado puede ser un buen creyente si no es un buen ciudadano. Es más, la primera obligación que cualquier confesión religiosa debería imponer a sus adeptos es la de ser buenos ciudadanos. Un creyente que, basado en sus creencias, incumple los derechos del ciudadano, además de un mal ciudadano es un mal creyente (Castillo, 2007, p. 27).

La laicidad es así el punto en el que se encuentra la pluralidad de creencias y valores, tanto naturales como sobrenaturales, y a partir del cual hemos de construir nues-

tra vida personal, social, cultural y educativa, pues nos ha tocado vivir en una sociedad en permanente crisis, en la que lo nuevo rápidamente se hace viejo y lo efímero posee más fuerza que lo estable y duradero (Gervilla, 2007). Tal pluralidad, sin embargo, puede convertirse también en un elemento de confrontación, por lo que el diálogo se hace imprescindible para buscar una ética mínima de valor universal en la que el respeto entre religiones se contemple como un elemento fundamental para la convivencia pacífica. En esta tarea, el análisis y la valoración del hecho religioso ocupan un lugar significativo en la comprensión de las distintas manifestaciones sociales, morales y culturales, pues sin paz religiosa y sin diálogo es imposible conseguir una ética mundial. Mención especial merece, en este sentido, la labor realizada por el teólogo Hans Küng (2004) de acuerdo con las siguientes proposiciones:

> No puede haber paz entre las naciones sin paz entre las religiones. No puede haber paz entre las religiones sin diálogo entre las religiones. No puede haber diálogo entre las religiones sin unas normas éticas universales. No puede haber supervivencia para nuestro planeta sin una ética de carácter universal, mundial (p. 9).

Sin embargo, no es posible identificar ética y religión, menos aún en España, país en el que la influencia de la moral católica ha sido determinante. Es importante constatar que existen bastantes personas que buscan su coherencia moral sin referencia a religión alguna, que viven la moral desde la opción de la no creencia, sin referencia alguna a Dios, ni a la trascendencia sobrenatural. Esto es así porque la autonomía de la razón humana y la afirmación del valor absoluto de la persona son suficientes para configurar su ordenamiento ético. La humanidad culta ha llegado al convencimiento de que determinados principios deben ser llevados a la práctica aun en el caso de que Dios no exista.

Una sociedad de todos y para todos

En una sociedad plural, ninguna confesión religiosa, aunque sea mayoritaria, debe imponer sus creencias y su moral a los demás. Tampoco los agnósticos y los ateos deben imponer a los demás su agnosticismo, su ateísmo o sus concepciones morales. El carácter laico de una sociedad no implica el privilegio de creencia alguna, pero tampoco el proselitismo de ideas no creyentes, pues ello lleva consigo una ceguera

cultural y una ignorancia social (González Faus, 2005, p. 31). Esto exige que las leyes y las instituciones públicas permitan que las creencias y las diferentes vidas morales coexistan sin privilegio ni persecución alguna. En consecuencia, todas las creencias, inmanentes o trascendentes, deben tener una presencia pública, pues todos los humanos somos creyentes, aunque no todos tengamos las mismas creencias. Ninguna parte del pueblo, debe ser excluida, oprimida, marginada, silenciada o exterminada por ser minoría. De igual modo, ninguna confesión religiosa, agnóstica o atea, aunque sea mayoritaria, puede arrogarse la representación de todo el pueblo (Domínguez, 2008, p. 2).

La presencia de los ateos en la vida pública, como parte de la sociedad, ha llamado poderosamente la atención en los medios de comunicación social, quizá por su escasa tradición. El texto que, desde de enero de 2009, puede leerse en los autobuses de Londres es significativo al respecto: «There's probably no God. Now stop worrying» (Probablemente no hay Dios, así que deja de preocuparte). Se trata de una campaña, financiada por contribuyentes anónimos, en la que los ateos reclaman su derecho a manifestarse públicamente sin discriminación alguna. También en algunos autobuses de Barcelona, desde el día 5 de enero de 2009, encontramos la misma inscripción publicitaria ateísta, que anima a los ciudadanos a disfrutar de la vida sin preocuparse por la existencia de Dios. El eslogan no deja indiferente a nadie, pues las religiones pueden hacer que los humanos sean felices o desgraciados o indiferentes.

La historia nos demuestra que, en nombre de Dios, es posible la paz, la ayuda mutua y hasta el perdón del enemigo, pero que, también en nombre de Dios, la convivencia humana puede endemoniarse. Baste recordar las guerras de religión, las cruzadas, la Inquisición, las dictaduras, etc. Dios puede ser manipulado al servicio de una ideología o a favor de intereses personales o grupales, de tal manera que se hace coincidir la verdad revelada con los propósitos personales, a sabiendas de que nada se corrompe tan fácilmente como la idea de Dios cuando se pone al servicio de intereses egoístas.

Todo ello debe hacernos reflexionar sobre la necesaria separación entre el mensaje revelado y la posible interpretación política y egoísta del mismo, pues, como sostiene Küng, está suficientemente justificado que las creencias religiosas tienen tanto el poder de humanizar como el de esclavizar, pues (Küng, 2004):

> … en los últimos tiempos se ha mostrado con más fuerza que nunca que la religión puede favorecer la opresión y también estimular la liberación del hombre […]. Las religiones pueden ser autoritarias, tiranas y reaccionarias, pueden

> provocar miedo, estrechez mental, intolerancia, injusticia, frustración e inhibición social. Pero también las religiones pueden actuar como instrumento de liberación, de orientación al futuro, de fraternidad, de liberación, de confianza en la vida, de magnanimidad, tolerancia, solidaridad, creatividad, compromiso social, reformas sociales y paz mundial (pp. 67-68).

Ante la posibilidad de la bondad o malicia de las religiones, el Estado laico ha de someter a un profundo análisis las creencias religiosas para conseguir la convivencia pacífica de los ciudadanos, pues la laicidad, como hemos indicado, es imprescindible para la convivencia en una sociedad multiconfesional. Sin embargo, en la actualidad esto se torna problemático entre la jerarquía católica y los dirigentes políticos, pues cada colectivo pretende hacer, a su modo, un análisis de la realidad social. El uso de los términos *laicidad* o *laicismo* es bien significativo. Los obispos utilizan el vocablo *laicismo,* negativo, como ya indicamos, para acentuar la maldad de la situación actual; mientras que los políticos aluden a *laicidad,* término positivo para, en sentido opuesto, acentuar la bondad en la que vivimos. Así, los dirigentes religiosos entienden que los políticos se exceden en su función y que convierten la laicidad en laicismo beligerante. Los políticos, por su parte, entienden que solo desde su sentido de laicidad es posible una verdadera convivencia ciudadana.

La laicidad de los políticos y el laicismo de la jerarquía católica

Los documentos del PSOE y de la Conferencia Episcopal Española son significativos al respecto.

El PSOE en el 37.º Congreso Federal (julio del 2008) consideró la laicidad del Estado consustancial a la libertad, la igualdad, los derechos humanos y el ideal de ciudadanía. Del mismo modo, la publicación del manifiesto, con motivo del 28 aniversario de la Constitución (04 de diciembre de 2006), titulado *Constitución, laicidad y Educación para la Ciudadanía,* sostiene la necesidad y defensa de la laicidad, como marco idóneo de convivencia en la pluralidad, la libertad y la igualdad. Esto se exponía así (PSOE, 2008):

> Los fundamentalismos monoteístas o religiosos siembran fronteras entre los ciudadanos. La laicidad es el espacio de integración. Sin laicidad no habría nuevos derechos de ciudadanía, serían delitos civiles algunas libertades como la interrupción voluntaria del embarazo, el matrimonio entre personas del mis-

> mo sexo […] y dejarían de ser delitos el maltrato a la mujer, la ablación o la discriminación por razón de sexo. Sin laicidad sería difícil evitar la proliferación de conductas nada acordes con la formación de conciencias libres y críticas y con el cultivo de las virtudes cívicas […]. Desde la laicidad se garantiza la convivencia de culturas, ideas y religiones sin subordinaciones ni preeminencia de creencias, sin imposiciones, sin mediatizar la voluntad ciudadana, sin subordinar la acción política de las instituciones del Estado social y democrático de derecho a ningún credo o jerarquía religiosa.

Por su parte, la Conferencia Episcopal Española hizo pública una instrucción pastoral bajo el título: *Orientaciones morales ante la situación actual de España* (2006) en la que denuncia «el alarmante laicismo en nuestra sociedad». En opinión de los obispos (Conferencia Episcopal Española, 2006):

> No se trata del reconocimiento de la justa autonomía del orden temporal, en sus instituciones y procesos, algo que es enteramente compatible con la fe cristiana y hasta directamente favorecido y exigido por ella. Se trata, más bien, de la voluntad de prescindir de Dios en la visión y la valoración del mundo, en la imagen que el hombre tiene de sí mismo, del origen y término de su existencia, de las normas y los objetivos de sus actividades personales y sociales (n.º 8).

Más grave aún es contemplar cómo frecuentemente (Conferencia Espiscopal Española, 2006)…

> … la referencia a Dios es considerada como una deficiencia en la madurez intelectual y en el pleno ejercicio de la libertad. Vivimos en un mundo en donde se va implantando la comprensión atea de la propia existencia: «Si Dios existe, no soy libre; si yo soy libre no puedo reconocer la existencia de Dios». Este –aunque no siempre se perciba con tal explicitud intelectual– es el problema radical de nuestra cultura: el de la negación de Dios y el de un vivir como si Dios no existiera (n.º 9).

Tales desencuentros dificultan la vivencia conjunta de la fe y la ciudadanía, la posibilidad –al menos desde el ámbito oficial– de ser creyentes y ciudadanos simultáneamente. Sin embargo, unos y otros interfieren en esferas propias de la política y de la religión. La fuerza de la tradición católica es tal que aún es posible contemplar imágenes religiosas y cuadros de clérigos… en locales y actuaciones estrictamente políticas,

así como ver a dirigentes políticos, cuyo ateísmo o agnosticismo es manifiesto, en funerales, bodas y bautizos, etc. Todo ello es ajeno al verdadero sentido de la laicidad.

El tránsito de un Estado confesional a un Estado laico no siempre es fácil. El choque entre el laicismo y la religión atraviesa la historia de las democracias occidentales. Por lo general, cuanto mayor ha sido el confesionalismo y la dependencia de las Iglesias respecto del Estado, más fuerte ha sido el conflicto entre estas instituciones; sin embargo, en los países donde la política y las Iglesias han tenido una configuración interna democrática e independiente, el enfrentamiento ha sido menor y la interacción entre el Estado y las instituciones eclesiales ha sido más fluida. «El futuro de la democracia laica en todo el mundo depende en gran medida del triunfo o el fracaso de la modernización religiosa» (Díaz-Salazar, 2007, p. 32).

Educar en una sociedad laica

La laicidad es una exigencia del pluralismo y la secularización de las sociedades actuales, pero además, como hemos indicado, es la condición necesaria para la convivencia democrática en los centros educativos públicos.

La educación –fuera y dentro de la escuela, como a continuación indicamos– en modo alguno debe prescindir o minusvalorar el fenómeno religioso, pues la enseñanza de las religiones es un saber público, una exigencia científica y cultural cultivada por la filosofía, la psicología, la antropología y otras ciencias de las religiones (Díaz-Salazar, 2008, p. 53). El diálogo entre ellas es una exigencia de la laicidad, por cuanto las creencias constituyen un elemento esencial de la vida y de la sociedad y, por lo mismo, de la cultura y de la educación. La historia nos manifiesta esta connaturalidad y pluralidad de las creencias –naturales y sobrenaturales– ya desde el inicio de la humanidad, pues «los homínidos se transformaron en hombres cuando tuvieron, entre otras cosas, creencias» (Quintana, 2001, p. 20). Así, el tema de las creencias es paralelo a la misma historia de la humanidad (Gómez Caffarena, 2007, p. 21). Las primeras religiones históricas las encontramos en el Neolítico tardío y en la Edad de Bronce, entre los años 4000-3500 a. C., en las culturas de Mesopotamia –que constituye el ejemplo más antiguo que conocemos de politeísmo–, en cuyas listas de dioses había más de tres millares. Lo mismo se puede decir de los egipcios (3197-525 a. C.) cuyo arte y cuya cultura está imbuidos de creencias religiosas: el faraón era la encarnación

de la divinidad y, como tal, se le debía adoración; las fuerzas de la naturaleza tenían carácter divino, como los animales, el Nilo, el sol, etc.

En las culturas ancestrales –y también en la actualidad, de modo diverso–, muchas de las preguntas existenciales de la vida van vinculadas a actitudes religiosas de adoración, salvación, búsqueda de sentido, etc. La razón de ello radica en que los seres humanos se han planteado y se siguen preguntando, más allá de sus conocimientos y técnicas utilitarias, cuestiones que atañen al sentido de su existir. Para responderse, crean universos simbólicos. Así, la historia nos manifiesta la necesidad de creer, pues como ya afirmó Maslow (1979), la carencia de valores y creencias conllevaría la muerte o patología de la persona como tal:

> Existir sin un sistema de valores es patológico. El ser humano necesita una trama de valores, una filosofía de la vida, una religión o un sustituto de la religión, de acuerdo con la cual vivir y pensar, de la misma manera que necesita de la luz solar, del calcio o del amor (p. 271).

La razón es evidente: es imposible una vida humana sin creencias, ni valores, pues estos pertenecen o, mejor, son elementos constitutivos de nuestra personalidad. Los ateos y agnósticos también son creyentes, aunque reducen su ámbito de creencias a las naturales, pues junto a las verdades de hecho existen también las verdades fundamentadas en creencias naturales o sobrenaturales. Dos vías, pues, de acceso a la verdad: la vía de los hechos, observables y comprobables mediante el método científico, y la vía 'trascendente', que toma la forma de creencias, que da sentido a los hechos y que se inserta en la dimensión razonable de la persona.

Incidencia de las creencias sociales y culturales en la formación humana

La sociedad española, y por tanto también la educación, se fue haciendo cada vez más autónoma e independiente de toda religión. Este hecho, unido al fenómeno del pluralismo, ya descrito, exige que el Estado español se configure como un Estado laico o Estado popular, es decir, *un Estado de todo el pueblo.* Ello implica, además, que las leyes que regulan la convivencia educativa sean laicas, pues solo así es posible la convivencia armónica de todas las creencias.

En nuestra cultura occidental, si bien cada vez más plural, la fe cristiana, la musulmana y la judía han formado parte de la vida personal y social a lo largo de los siglos y

se han expresado en categorías y mediaciones culturales. Singularmente, en Europa, el cristianismo es un punto de referencia ineludible, cuyas creencias sustentan múltiples manifestaciones artísticas, costumbres, ritos, fiestas, modos de pensar y de sentir, pues a pesar de la fuerte y progresiva secularización de las sociedades modernas, hemos vivido muchos siglos y continuamos viviendo, 'en' y 'de' lo religioso. Al fin y al cabo (Küng, 2004):

> Ni el humanismo ateo (Feuerbach), ni el socialismo ateo (Marx), ni la ciencia atea (Freud o Russell) han conseguido suplantar del todo a la religión […]. Lo que se encuentra en crisis es la religión institucional, concretamente en Europa, las Iglesias cristianas a causa de su rigidez y aislamiento (Iglesia católica) o de un agotamiento e irrelevancia (Iglesias protestantes). Pero ante la actual difusión de lo religioso y las actitudes radicales […] resulta improcedente hablar de agonía de la religión (p. 66).

De aquí que recientemente el cine, la televisión, la literatura, etc., se hayan servido del contenido religioso para manifestar la cultura y las costumbres, o bien para reflejar el ambiente social, y hayan levantado fuertes polémicas sobre el modo de dar a conocer este contenido. Recordemos al respecto el *Señor de los Anillos, Harry Potter, La última tentación de Cristo, El código da Vinci, Los versículos satánicos,* o la intervención del papa Benedicto xvi en la Universidad de Ratisbona: «Fe, razón y universidad. Recuerdos y reflexiones».

Las personas y las sociedades, con unas u otras creencias, se forman y viven socialmente de lo religioso, incluso sin tener fe, pues si el ser humano no estuviese 'religado' a lo religioso, el desprestigio del cristianismo o del islam no disfrutarían de tantos lectores, ni de tantos espectadores, ni de tantos seguidores. Aquello que no nos concierne simplemente nos resbala. Posiblemente nos desentendemos de un Dios, con mayúscula, pero andamos tras múltiples dioses cada día, pues en el fondo, el ser humano queda insatisfecho con lo que hay (Fullat, 2006, p. 467). Ya Kant señaló tres preguntas que el ser humano no puede esquivar: ¿qué puedo saber?, ¿qué debo de hacer?, ¿qué puedo esperar? Este tercer cuestionamiento abre las puertas a la religión (Kant, 1978, p. 630).

Cuestión distinta es si las manifestaciones religiosas son una vivencia personal de la fe o más bien una tradición sin compromiso alguno. En cualquier caso, vivimos de lo religioso, incluso sin practicar la religión, solo atendiendo a lo que queda de ella *(relinquere).* Actualmente, es imposible entender el arte sin unos conocimientos bíblicos: la pintura, la escultura, la arquitectura, la música, la literatura de la Antigüedad

Fecha de entrada: 02-04-2009 Fecha de aceptación: 16-12-2010

y sobre todo de la Edad Media, están formadas por narraciones y representaciones de contenido religioso: vidas de santos, escenas bíblicas, escritos y retratos de papas y obispos llenan buena parte de las bibliotecas, pinacotecas, despachos, exposiciones y, a veces, también están presentes en nuestro domicilio. Son tantas las manifestaciones culturales de la sociedad europea y española relacionadas con la fe cristiana que sin cultura religiosa nuestros alumnos serían unos analfabetos cuando visitasen el Museo del Prado; no entenderían la literatura mística, el arte, la iconografía religiosa; no comprenderían la música gregoriana, el patrimonio artístico, el calendario y las fiestas, las costumbres y los modos de vida, las creencias y los ritos; no captarán el sentido trascendente de muchos acontecimientos de la vida… De igual modo, desconocerían el fundamento de muchas tradiciones y costumbres: la Navidad; la Semana Santa; las fiestas de los patronos en las ciudades y en los pueblos; el sentido de la muerte; las creencias personales; los ayunos (la Cuaresma o el Ramadán) la vida de múltiples congregaciones y órdenes religiosas dedicadas a las misiones, a la enseñanza, a los servicios sociales, etc. Sin conocer la Biblia no es posible leer a Lope de Vega, ni admirar los cuadros de El Greco, ni las vidrieras de Marc Chagall, ni escuchar los oratorios de Bach o Haydn, por ejemplo.

Todo esto pone de manifiesto que el conocimiento de las religiones, incluso al margen de la vivencia de las creencias religiosas, es un elemento importante desde el punto de vista antropológico, social y educativo, así como desde las distintas ciencias humanas. Y por ello un factor relevante, digno de tener en cuenta por los dirigentes políticos en las sociedades democráticas.

Laicidad y educación escolar

La escuela laica es aquella que respeta positivamente la libertad de pensamiento, de conciencia, de religión y de opciones ideológicas, morales y políticas de los educandos, de sus familias, de los profesores y de cuantos trabajan en el centro educativo. No es, por tanto, una escuela atea, ni agnóstica, ni antirreligiosa, ni anticlerical. Es una escuela que acepta el hecho religioso en su pluralidad, sin imposición alguna de índole religiosa o ideológica, sin impedir que nadie manifieste sus creencias, si así lo desea. La escuela laica es por tanto de todo el pueblo. Laicidad y religión, pues, lejos de ser enemigas, son más bien aliadas, ya que gracias a la laicidad es posible la convivencia pacífica en la pluralidad ideológica, moral y religiosa.

Dos causas, a nuestro parecer, impiden actualmente que la escuela pública sea laica:

- La disposición del segundo párrafo del artículo I de los Acuerdos entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales (03 de octubre de 1979), en la que se afirma: «En todo caso la educación que se imparta será respetuosa con los valores de la ética cristiana». Hemos de preguntarnos: ¿por qué solo con la ética cristiana y no con todas las confesiones religiosas, o con una ética mínima, o ética laica? Esta cuestión está en el origen del conflicto actual de la asignatura Educación para la Ciudadanía.
- La disposición del párrafo primero del artículo II de dicho acuerdo, que dice: «La enseñanza de la religión se efectuará en condiciones equiparables a las demás disciplinas fundamentales». La variada interpretación de 'equiparables' ocasiona, de hecho, problemas en el horario escolar, si se tiene en cuenta su optatividad, su evaluación, el valor de la nota en relación con el de otras materias, las actividades alternativas, etc.

Un Estado laico, pues, ha de respetar todo tipo de creencias existentes en los centros educativos, sin privilegios ni discriminaciones y al margen de la cantidad de alumnos que la soliciten, pues la práctica de los derechos humanos no es cuestión de número, sino de la dignidad inherente a toda persona. Si bien, en la actualidad, hay un fuerte predominio de la demanda religiosa del catolicismo, ello no obsta para atender igualmente al resto de las religiones.Tal es la política educativa del Ministerio de Educación al suscribir acuerdos con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas, la Federación de Comunidades Israelitas y la Comisión Islámica.

El respeto a las religiones, sin embargo, no supone en el campo educativo la aceptación indiscriminada de toda creencia, sino solo de aquellas que son justificables ante la razón, porque reconocen la libertad y la dignidad de las personas y, en consecuencia, porque se orientan a la mejora de la persona y de la sociedad. El peligro de las creencias es que abandonemos su base razonable y nos dejemos conducir por la imaginación incontrolada y la irracionalidad, momento en el que se convierten en una nueva forma de alienación humana. Mutilaciones, xenofobia, racismo, discriminaciones, etc., son creencias deshumanizantes, atentados contra la convivencia y, por ello, se oponen a toda clase de educación.

La razón débil de lo razonable y el peligro que ello encierra, ocasiona, frecuentemente, problemas y divergencias sobre la presencia de tales contenidos de fe en la escuela y sobre su modo de presentación. No es un tema nuevo, pues a lo largo de la historia de la educación, encontramos defensores y detractores acérrimos de la presencia de tales creencias en los centros educativos. Así, quienes rechazan los

Fecha de entrada: 02-04-2009 Fecha de aceptación: 16-12-2010

contenidos de las creencias en la escuela –por ser esta necesariamente plural– argumentan que tales creencias son fuente de enfrentamiento y de posibles alienaciones y que, por tanto, deben rechazarse en la escuela pública, ya que esta ha de enseñar a los ciudadanos aquello que los une y no lo que los divide. De igual modo, los defensores de la religión en las escuelas han argumentado que tales contenidos versan sobre lo más específicamente humano y que dan respuesta al sentido de la vida y a preguntas existenciales a las que la ciencia no puede dar respuesta.

Tales posibilidades educativas son propias solo de los países democráticos, pues las dictaduras, de cualquier signo, confesionales o ateas, además de atentar contra la dignidad y libertad de la persona, impiden la pluralidad educativa al pretender imponer (y si fuese posible también convencer de) la existencia de una única verdad. «Cuando lo político consigue la legitimación de lo religioso se alzan grandes cotas de poder» (Béjar, 2005, p. 260).

El debate actual –desde una visión laica y aconfesional– no es solo, como algunos pretenden confundir, la presencia o ausencia de las creencias (en especial de la fe religiosa) en los centros educativos, sino también *el modo* en que estas deben estar presentes, para no discriminar, ni privilegiar, a los alumnos que opten o no por su estudio. Este *modo de estar presente* encierra otras cuestiones que precisan de una urgente clarificación tales como el velo musulmán; los símbolos religiosos; las prácticas religiosas en los centros religiosos; si la enseñanza religiosa es solo instrucción o también educación; si esta debe hacer creyentes o, por el contrario, solo enseñar los conocimientos propios de cada confesión religiosa para posibilitar la interpretación de la vida, la cultura o las costumbres de la sociedad… También es necesario precisar el contenido humanizante de esta enseñanza, acorde con los derechos humanos. A ello se suma la confusión de conceptos básicos, frecuentemente utilizados por defensores y detractores, tales como la identificación entre progreso y cambio, entre privilegio y derecho, entre mayoría social y verdad, entre tradición e inmovilismo, entre ley y moral, entre poder y autoridad, entre religión y freno de libertades, entre igualdad y uniformismo, entre educación religiosa y dogmatismo o adoctrinamiento, etc., que subyacen en la raíz de esta polémica y hacen que su entendimiento sea aún más difícil.

Sin embargo, más importante aún, por cuanto afecta al fundamento mismo del problema, es si las creencias religiosas comparten con la educación la *mejora del ser humano,* ya que sin este convencimiento sobra cualquier otro argumento alusivo al *cómo,* pues es evidente que solo es admisible la presencia de las creencias religiosas en las aulas si se orientan en el mismo sentido y finalidad que la educación. Así, no es posible tal presencia desde la concepción marxista de alienación del ser humano;

tampoco admiten esta posibilidad quienes sostienen el carácter dogmático, y por tanto acrítico, del contenido religioso; ni quienes conciben la educación religiosa como negadora o limitadora de libertad y de conciencia personal; ni aquellos que defienden el carácter exclusivamente científico de los contenidos que se deben impartir en la escuela.

A nuestro entender, el debate ha de plantearse desde el fundamento mismo de la educación y de la religión, esto es, el *qué* y el *cómo* de su presencia en las aulas considerando el carácter peculiar de esta materia, pues, además de ser conocimiento cultural, afecta a la moral y a lo más íntimo de los humanos. Así, en la actualidad es de suma importancia saber mostrar con hechos y demostrar con razones el valor humanizador y liberador del contenido religioso. El gran desafío hoy de las Iglesias radica, no tanto en su lucha contra la laicidad o la secularización, sino en su capacidad de creatividad y sabiduría para 'convencer' a padres y a alumnos –más que vencer con batallas e interpretaciones legales– de que la religión humaniza, respeta, pacífica y libera, y aporta al ser humano un mayor grado de seguridad y felicidad. Si esto se consigue todo estará alcanzado, de lo contrario solo prolongaremos enfrentamientos y divisiones entre creyentes y no creyentes.

Conclusiones

De acuerdo con los objetivos propuestos es lógico, tras las argumentaciones precedentes, deducir las siguientes conclusiones:

- *Laicismo* y *laicidad* son vocablos de frecuente uso, a veces con una intencionalidad y sentido partidista, que entiende la laicidad como algo positivo y el laicismo como algo negativo. La confusión terminológica radica en no diferenciar entre la autonomía de las realidades temporales, propia de la laicidad –o laicismo inclusivo o tolerante– y el laicismo –exclusivo o cerrado– que desestima la trascendencia, impide toda manifestación pública religiosa y todo símbolo o signo sagrado, y prohíbe a las Iglesias todo influjo sobre las personas en la vida social.
- El Estado laico no es antirreligioso, ni ateo o agnóstico, sino defensor de la autonomía e independencia de la persona y de la sociedad respecto a cualquier

Fecha de entrada: 02-04-2009 Fecha de aceptación: 16-12-2010

creencia o confesión religiosa. En consecuencia, pues, la laicidad –o laicismo tolerante– implica que las instituciones sean para todos los ciudadanos y es, por tanto, contraria a toda confesionalidad. Ello garantiza la neutralidad o 'prescindencia' de las instituciones respecto a toda clase de creencias –sean estas inmanentes o trascendentes–, así como el respeto a todas ellas, asegurando la libertad de religión, de creencias, de culto, etc., sin privilegios, ni discriminación alguna.

- La laicidad –o el laicismo inclusivo– es una exigencia de las sociedades democráticas y resulta imprescindible para la convivencia pacífica y el progreso en las sociedades plurales, pues somos ciudadanos antes que creyentes. Así, la dignidad de la persona, expresada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, es el fundamento común de la auténtica ciudadanía y de la verdadera religión, por lo que la oposición entre ciudadano y creyente se ocasiona cuando los políticos o los creyentes se exceden en sus funciones y actúan de manera dictatorial. La riqueza, sin embargo, de la pluralidad de creencias puede convertirse también en elemento de confrontación, por lo que el diálogo se hace imprescindible para buscar una ética mínima de valor universal en la que el respeto entre religiones sea un elemento fundamental para la convivencia pacífica.
- La pluralidad de creencias, inherentes a toda sociedad, configura la formación personal (educación informal). En nuestra cultura occidental la fe se ha expresado en categorías y mediaciones culturales. Singularmente, en Europa, el cristianismo es un punto de referencia ineludible, cuyas creencias sustentan múltiples manifestaciones artísticas, costumbres, ritos, fiestas, modos de pensar y de sentir… A pesar de la fuerte y progresiva secularización de las sociedades modernas, hemos vivido muchos siglos y continuamos viviendo 'en' y 'de' lo religioso, incluso sin religión.

Por todo ello, las creencias, orientadas a la mejora de la persona y de la sociedad –como componente fundamental del ser humano–, configuran la *educación escolar.* La laicidad es una exigencia de la convivencia y de la atención a la pluralidad de creencias, pues la escuela laica es aquella que respeta positivamente la libertad de pensamiento, de conciencia, de religión y de opciones ideológicas, morales y políticas de cuantos conforman la comunidad educativa. Laicidad y religión, pues, lejos de ser enemigas, son más bien aliadas.

Fecha de entrada: 02-04-2009 Fecha de aceptación: 16-12-2010

Los Acuerdos entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales (03 de octubre de 1979), al exigir respeto solo a la ética cristiana (artículo I.2) –olvidando el resto de las religiones–, así como a la enseñanza religiosa escolar –que ha de ser equiparable a las materias fundamentales (artículo II.1)–, son motivo actual de enfrentamiento entre el Gobierno y la jerarquía eclesiástica.

Un Estado laico, pues, como hemos justificado, ha de respetar todo tipo de creencias existentes en los centros educativos, sin privilegios ni discriminaciones y al margen de la cantidad de alumnos que la soliciten, pues la práctica de los derechos humanos no es cuestión de número, sino de la dignidad inherente a toda persona. Si bien, en la actualidad, hay un fuerte predominio de la demanda religiosa del catolicismo, ello no obsta para atender igualmente al resto de las religiones. Tal es la política educativa del Ministerio de Educación al suscribir acuerdos con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas, la Federación de Comunidades Israelitas y la Comisión Islámica.

Referencias bibliográficas

Béjar, S. (2005). El debate sobre la laicidad: Una nueva forma de encuentro fe y razón. *Proyección. Teología y Mundo Actual,* 218, 125-143.

Castillo, J. M. (2007, 31 de mayo). Ciudadanos y creyentes. Diario *Ideal* (Granada), p. 15.

Conferencia Episcopal Española (2006). *Orientaciones morales ante la situación actual de España.* Recuperado de http://www.conferenciaepiscopal.es/documentos/Conferencia/OrientacionesSituacionActual.htm

Contreras, J. M. (2002). *Laicidad del Estado y asistencia religiosa en centros docentes.* Madrid: Dykinson.

De la Red, H. (2007). Aproximación a la laicidad. *Religión y Cultura,* 240, 5-19.

Díaz-Salazar (2007). La cohesión social y las formas públicas de la religión en las sociedades contemporáneas. En E. Bericat (Coord.), *El fenómeno religioso. Presencia de la religión y de la religiosidad en las sociedades avanzadas,* 27-41. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, Junta de Andalucía.

— (2007). *Democracia laica y religión pública.* Madrid: Taurus.

— (2008). *España laica.* Madrid: Espasa Calpe.

Domínguez, J. (2008). *La Iglesia en una sociedad plural, laica y democrática.* Documento policopiado. Granada.

Fecha de entrada: 02-04-2009 Fecha de aceptación: 16-12-2010

Ferrer Guardia, F. (1978). *La escuela moderna.* Barcelona: Tusquets.

Fullat, O. (2006). Antropología de lo religioso. *Bordón,* 58, 467-476.

Gervilla, E. (1990) *La escuela del Nacional-Catolicismo.* Granada: Impredisur.

— (Coord.).(2006). La enseñanza religiosa en los centros educativos. *Bordón,* número monográfico, 58, 4-5.

— (2007). Identidad de los colegios confesionales en una sociedad democrática. *Revista Española de Pedagogía,* 197-216.

— (2010). *Educar en la posmodernidad.* Madrid: Dykinson.

Gómez Caffarena, J. (2007). *El enigma y el misterio. Una filosofía de la religión.* Madrid: Trotta.

González Faus, I. (2005). *La difícil laicidad.* Barcelona: Cristianisme i Justicia.

Hernández, M. (2010). *¿Secularidad o secularismo? El conflicto entre el poder político y el poder religioso.* Madrid: PPC.

Kant, I. (1978). *Crítica de la razón pura.* Madrid: Alfaguara.

Küng, H. (2004). *Proyecto de una ética mundial.* Barcelona: Planeta.

Lombardo-Radice, G. (1933). *Lecciones de didáctica y recuerdos de experiencia docente.* Barcelona: Labor.

Maslow, A. H. (1979). *El hombre autorrealizado.* Barcelona: Kairós.

Ortega y Gasset, J. (1957). *Meditaciones del Quijote.* En *Obras completas,* vol I, (425-475). Madrid: Revista de Occidente.

PSOE (2006). *Constitución, laicidad y Educación para la Ciudadanía.* Recuperado de http://www.libertaddigital.com/noticias/noticia_1276294141.html

Quintana Cabanas, J. M. (2001). *Las creencias y la educación. Pedagogía cosmovisional.* Barcelona: Herder.

Sociedad (2008, 13 de septiembre). *Granada Hoy,* p. 34.

Dirección de contacto: Enrique Gervilla Castillo. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía. Campus Universitario de Cartuja; 18071 Granada, España. E-mail: egervilla@ugr.es

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial. La perspectiva del alumnado del País Vasco

Initial Vocational Qualification Programmes. The Students' Perspective in the Basque Country

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-122

Pello Aramendi Jáuregui
Amando Vega Fuente
Universidad del País Vasco. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. San Sebastián, España.

Resumen

El fracaso escolar registrado en la Educación Secundaria Obligatoria es uno de los problemas más graves que arrastra el sistema educativo español. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial se diseñaron precisamente para ofrecer una segunda oportunidad al alumnado que ha 'fracasado' en la ESO. El objetivo de esta investigación es evaluar el funcionamiento de los Programas de Cualificación Profesional Inicial desde la perspectiva de los alumnos del País Vasco. El estudio se ha desarrollado partiendo de un diseño mixto (cuantitativo y cualitativo) y *ex post facto* y basado en la recogida de datos mediante cuestionarios y entrevistas en profundidad. Se han seleccionado todos los Programas de Cualificación Profesional Inicial no vinculados a institutos de Educación Secundaria de Euskadi. A estos centros se envió un cuestionario que debían rellenar cuatro alumnos seleccionados al azar por el director del centro. En total, respondieron al cuestionario 210 alumnos (70 %). Posteriormente, se realizaron entrevistas en profundidad a alumnos de algunos de los centros participantes. Los resultados de la investigación indican que los alumnos que asisten a los Programas de Cualificación Profesional Inicial están satisfechos con la forma de trabajar que se ofrece en este tipo de programas. Esta satisfacción va estrechamente vinculada con el desarrollo de competencias relacionales (se aprende a resolver conflictos, los docentes fomentan el clima de confianza), el área laboral (se aprende un oficio), los procesos de

Fecha de entrada: 16-03-2010 Fecha de aceptación: 21-12-2010

enseñanza y aprendizaje (que son prácticos, activos y útiles para la vida), la tutoría y los procesos de orientación (se aprenden comportamientos, se obtiene ayuda para tomar decisiones de futuro) y las pautas y hábitos vinculados con la salud (se aprende a vivir de forma sana y saludable). Un problema tan complejo como el fracaso escolar reclama una red comunitaria de cooperación entre instituciones educativas y sociales.

Palabras clave: evaluación de Programas de Cualificación Profesional Inicial, enseñanza y aprendizaje, proyecto curricular, fracaso escolar, adolescencia, competencias.

Abstract

School failure in compulsory secondary education is one of the most serious problems dogging the Spanish education system. Initial vocational qualification programmes were designed precisely to offer a second chance to students who "failed" at secondary school. The aim of the research presented below is to assess how well initial vocational qualification programmes are working from the perspective of students attending the programmes in the Basque Country. The *ex post facto* study worked with a mixed (quantitative and qualitative) design and was based on data collected by means of questionnaires and in-depth interviews. The study selected all initial vocational qualification programmes not linked to Euskadi secondary schools. The selected schools were sent a questionnaire to be completed by four students selected randomly by the school headmaster or headmistress. A total of 210 students (70 %) responded. Later, in-depth interviews were held with students from some of the participating schools. The research results indicate that students attending initial vocational qualification programmes are satisfied with how the programme works. This satisfaction is closely linked to the development of relational skills (students learn to resolve conflicts, teachers foster a climate of trust), the job area (students learn a trade), the teaching and learning processes involved (which are practical, active and useful in real life), the guidance offered by teachers and counsellors (students learn suitable behaviour and pointers for taking decisions in future) and the health-related guidelines and habits involved (students learn to live a healthy life). A problem as complex as school failure calls for a community network of cooperation between educational and social institutions.

Key words: assessment of initial vocational qualification programmes, teaching and learning, curricular project, failure at school, adolescence, skills.

Introducción

Actualmente, el fracaso escolar es uno de los problemas más graves de la enseñanza obligatoria española. Las investigaciones de los últimos años tanto estatales como internacionales han dado a conocer diferentes perspectivas sobre esta cuestión. La carga emocional del concepto 'fracaso escolar' (Marchesi, 2003), la necesidad de garantizar un capital formativo básico para todos los alumnos (Escudero, 2005), la cultura academicista que domina en la Enseñanza secundaria (Guarro, 2005), la importancia de seleccionar contenidos relevantes (Esteve, 2007), los estudios en torno a la motivación del alumnado de la ESO (Rué, 2006), los vínculos entre fracaso escolar y exclusión social (Saturnino, 2009) y los resultados vinculados con las evaluaciones internacionales (PISA, TALIS, TIMSS, PIRLS…) son algunos de los estudios más relevantes en torno a este tema.

Para la mayoría de los muchachos que 'fracasan' en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) representan una segunda oportunidad de abordar los estudios. El cambio que manifiestan muchos estudiantes en los Programas de Cualificación Profesional Inicial es, hasta cierto punto, sorprendente. Cuando los alumnos constatan que se trabaja 'de otra manera' (fundamentada en la actividad, en el desarrollo de proyectos, en tareas útiles para la vida…), su actitud suele cambiar. Las estrategias de enseñanza y aprendizaje y la tutoría son esenciales para motivarlos. ¿A qué se debe este cambio?, ¿es debido a la forma de enseñar y aprender en los PCPI[1]?

El currículo vasco (Decreto 175/2007) adopta estos Programas de Cualificación Profesional Inicial. Para acceder a este tipo de iniciativas, los jóvenes deben tener cumplidos los 16 años. Excepcionalmente, también pueden acceder los estudiantes de 15 años, si no están en condiciones de promocionar a tercero de la ESO. Estos programas se componen de tres tipos de módulos: los orientados al mundo laboral, los dedicados al desarrollo de competencias básicas en los alumnos y los centrados en la obtención del título de Graduado de Educación Secundaria.

El artículo 6 b) del decreto menciona las competencias generales que los alumnos deben desarrollar:

(1) La investigación *Currículo y competencias personales, sociales y laborales en los Programas de Cualificación Profesional Inicial* (UPV-2007-2009) ha sido financiada por la Universidad del País Vasco.

Fecha de entrada: 16-03-2010 Fecha de aceptación: 21-12-2010

> Aprender a aprender y a pensar de manera crítica, interpretando, generando y evaluando la información proveniente de diversas fuentes, con especial atención a los medios de comunicación. Aprender a tomar decisiones, hábitos de estudio, de trabajo y estrategias de aprendizaje, aprender a aplicar los métodos del conocimiento científico y matemático para identificar y resolver los problemas en los diversos campos del conocimiento tanto teórico como práctico.

Con los Programas de Cualificación Profesional Inicial, los jóvenes que, por diferentes motivos, no hayan finalizado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) o que se estime que no la puedan finalizar por las vías convencionales, pueden alcanzar una certificación profesional que les facilitará su incorporación al mercado laboral. Y aquellos que lo deseen pueden obtener también, gracias a estos programas, el título de Graduado en Educación Secundaria, que les permitirá continuar sus estudios en el sistema educativo.

Los adolescentes se sienten motivados a matricularse en un programa de estas características porque estos programas los preparan para una inserción en el mundo del trabajo. Dicha motivación debe constituirse en el motor que dé entrada a todo un conjunto de aprendizajes para el desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas y actitudes. Este elemento, la expectativa respecto a la inserción laboral, puede ser el eje organizador de los aprendizajes en el contexto del centro.

El Programa de Cualificación Profesional Inicial se convierte en una nueva oportunidad para los alumnos que han 'fracasado' en la ESO. Abordar una nueva etapa exige identificar cuáles pueden ser los elementos personales, organizativos y profesionales que, en el entorno escolar, favorecen el camino del éxito como posibilidad de hacerse una vida propia, sin ceder el protagonismo a otros (Bolívar y Gijón, 2008).

De la ESO a los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)

Para abordar los procesos de enseñanza y aprendizaje en los Programas de Cualificación Profesional Inicial es necesario considerar las experiencias anteriores de estos muchachos. A efectos de la intervención pedagógica, no se deben pasar por alto algunos aspectos que caracterizan a estos alumnos: muchos de ellos han fracasado en la ESO, su autoestima personal es baja, manifiestan comportamientos de inseguridad, poseen una

experiencia negativa del ámbito escolar, algunos de ellos provienen del ámbito de la inmigración (sin que falten inmigrantes no acompañados) y a otros la vida los ha tratado mal desde su infancia. Todas estas circunstancias de partida deben tenerse en cuenta a la hora de trabajar en estos programas.

En estos programas, uno de los factores más decisivos para el cambio de actitud de los estudiantes es que los profesores desempeñan un papel diferente. El papel de transmisor de conocimientos ejercido por los docentes de la Educación Secundaria Obligatoria da paso a un papel más centrado en el apoyo y en la orientación, que incide en mayor medida en el desarrollo personal, social y profesional de los estudiantes. Las funciones relacionadas con la tutoría se convierten en el eje vertebrador del proceso educativo (García, 2006).

Bernad y Molpeceres (2006) subrayan la importancia de los discursos dominantes entre los docentes de los Programas de Garantía Social, antecesores de los PCPI. Los profesores perciben la educación desde diversas perspectivas: la relación de tutela (el docente incide en su papel de guía y modelo), la relación maestro-aprendiz (formación en el ámbito laboral), el apoderamiento y la formación de los alumnos para la participación ciudadana. Las relaciones afectivas y la comunicación entre los docentes y estudiantes son de vital importancia para desarrollar de manera óptima los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La función mediadora y el acompañamiento deben lograr que los alumnos asistan a gusto a los PCPI, que respeten las pautas de funcionamiento del centro, que fortalezcan su autoestima personal y la motivación y que adquieran el gusto por el trabajo bien hecho. Lara (2000) afirma que las reticencias y barreras iniciales de los alumnos que cursan sus estudios en los PCPI se superan cuando se fomenta la atención personalizada en el centro. El título de su artículo «Aquí no pasan de ti» lo dice prácticamente todo. La concepción distinta del papel docente en estos centros se corresponde con un cambio de predisposición en los alumnos.

Las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizaje

La mayoría de los diagnósticos realizados sobre las condiciones de ingreso de los alumnos en los Programas de Cualificación Profesional Inicial ha constatado las grandes carencias que estos sufren en diversos ámbitos de su desarrollo personal, académico y social. Como apunta Jiménez (1999), la desmotivación, la falta de hábitos de estudio, el bajo nivel de lectura comprensiva, los escasos recursos de vocabulario,

Fecha de entrada: 16-03-2010 Fecha de aceptación: 21-12-2010

la conflictividad y la apatía de los alumnos son barreras que condicionan la labor de los profesores en este tipo de programas. Las precarias condiciones de entrada de los estudiantes confirman el divorcio existente entre estos y los docentes de la ESO.

Para algunos alumnos, afortunadamente, las cosas comienzan a cambiar cuando ingresan en los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Las nuevas sensaciones percibidas son a menudo determinantes a la hora de cambiar su actitud. Como se ha señalado anteriormente, el éxito del docente de los PCPI tiene como factor clave la nueva concepción de su papel como profesional. La comprensión de la relación personal y su confianza en ella hacen mejorar la actitud de los alumnos de estos programas.

Unido a esto, se deben mencionar las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el centro. Y decimos en el centro (y no solo en el aula) porque los testimonios de docentes y estudiantes a menudo constatan esta afirmación: la enseñanza y el aprendizaje se producen en cualquier rincón de la institución educativa. La labor educadora se ejerce en cualquier momento, circunstancia y lugar.

Otro de los aspectos que se deben analizar es cómo encajan las formas de enseñar con los estilos de aprendizaje de los alumnos. Biggs (1993), Alonso, Gallego y Honey (1994), Díez (1999), Gimeno y Gallego (2007), Martínez (2007) y Huber (2008), entre otros, han analizado la correspondencia entre los comportamientos de enseñanza de los profesores y los estilos de aprendizaje de los alumnos. Martínez (2007) describe las tareas de enseñanza desarrolladas por los docentes y los estilos de aprendizaje de los estudiantes. El autor identifica cuatro estilos de aprendizaje: activo (tiende a la actividad), reflexivo (incide en la profundidad y la coherencia de los pensamientos), teórico (utiliza contenidos bien estructurados) y pragmático (prioriza las actividades prácticas). Según Alonso et ál. (1994) y Martínez (2007), cada estilo de aprendizaje se adapta a los comportamientos de enseñanza de los profesores.

La enseñanza basada en la transmisión se caracteriza por la exposición verbal del docente, la visión disciplinar del currículo y de los libros de texto y por la importancia de los exámenes. Sin embargo, la enseñanza basada en la indagación recalca la importancia de la resolución de problemas, la práctica y los centros de interés vinculados con la vida cotidiana. La primera quizá vaya más acorde con la forma de enseñar desarrollada en la ESO, mientras que la segunda se acerca más a las estrategias impulsadas en los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Lo cierto es que algo ocurre en estos programas para que los alumnos cambien de una manera tan significativa. El ajuste entre las estrategias de enseñanza y los estilos de aprendizaje puede ser uno de los factores que más inciden en este cambio de actitud.

Método

Objetivos

La investigación ha pretendido evaluar el funcionamiento de los Programas de Cualificación Profesional Inicial incidiendo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la organización del centro y en las estrategias orientadoras desarrolladas con los estudiantes. En la investigación se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Analizar las percepciones y las experiencias previas de los alumnos en la ESO.
- Identificar los tipos de contenidos que se trabajan en los Programas de Cualificación Profesional Inicial.
- Analizar la percepción de los alumnos sobre los estilos de enseñanza que se desarrollan en estos programas y clasificarlos en función de sus características.
- Conocer y valorar las tareas orientadoras desarrolladas por los docentes y su contribución al desarrollo de los alumnos.
- Analizar los factores que influyen en el funcionamiento general de los Programas de Cualificación Profesional Inicial y la satisfacción de los alumnos que cursan estos programas.

Por cuestiones de espacio se van a resumir algunos de los apartados más importantes del estudio.

Diseño de la investigación

La investigación se ha desarrollado mediante un diseño mixto (cuantitativo y cualitativo) y basado en la recogida de datos a través de cuestionarios y entrevistas en profundidad. El proceso del estudio ha tenido lugar en varias fases:

- Entrevistas de exploración inicial: en primer lugar se realizaron cuatro entrevistas a los estudiantes y tres a los docentes de los PCPI para adaptar los planteamientos teóricos a la realidad de la vida de los centros y elaborar el cuestionario.
- Fase extensiva: se recogió información mediante un cuestionario administrado a los alumnos que se envió a todos los Programas de Cualificación Profesional Inicial del País Vasco.

Fecha de entrada: 16-03-2010 Fecha de aceptación: 21-12-2010

- Fase intensiva: se analizaron las percepciones de los informantes sobre el problema estudiado; para ello se utilizaron las entrevistas en profundidad.
- Fase integradora y propositiva: se integraron las informaciones de las fases anteriores y se desarrollaron propuestas para mejorar el funcionamiento de los PCPI.

Variables del estudio

Las principales variables de la investigación se pueden clasificar en cinco amplias dimensiones:

- Datos de identificación: edad, sexo, provincia y red.
- Enseñanzas desarrolladas en los Programas de Cualificación Profesional Inicial.
- Estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje.
- Orientación recibida por los estudiantes.
- Organización y funcionamiento de los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Las variables se han concretado mediante un cuestionario construido ad hoc tipo Likert y que ha sido también el hilo conductor de las entrevistas en profundidad.

Técnicas e instrumentos para la recogida de datos

Como se ha mencionado anteriormente, la información se ha recogido mediante cuestionarios y entrevistas. Para diseñar el cuestionario, además de revisar la literatura relacionada con el tema, se realizaron cuatro entrevistas iniciales con los alumnos y tres con los docentes. Se realizó una prueba piloto con siete estudiantes en dos centros que participaban en el estudio. Se modificó la redacción de siete ítems y se clarificaron las instrucciones de la prueba. Esta fue validada por expertos de las universidades del País Vasco, Cantabria y Asturias que actualmente investigan este tema. El cuestionario final contenía 45 ítems y en él se debía manifestar el grado de acuerdo en una escala Likert (del 1 al 5). El cuestionario se administró entre los meses de septiembre y diciembre de 2008.

Las dimensiones que ha recogido este cuestionario son las siguientes (Tabla I).

TABLA I. Dimensiones del cuestionario

Dimensión	Ítem
Datos de identificación de los alumnos	1, 2, 3, 4,
Enseñanzas desarrolladas en los PCPI	5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17,
Estrategias de enseñanza y estilos de aprendizaje	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34,
Orientación de los alumnos	35, 36, 37, 38, 39, 40, 41,
Organización y funcionamiento del centro	42, 43, 44, 45

Los docentes de los PCPI, siguiendo la asesoría de uno de los miembros del equipo investigador designado a tal efecto, fueron los encargados de la aplicación de la prueba. Para normalizar la aplicación del cuestionario, se diseñaron manuales de aplicación.

La fase cualitativa de la investigación pretendía complementar las informaciones del análisis cuantitativo y profundizar en el fenómeno estudiado. Las características del estudio cualitativo se pueden resumir de la siguiente manera:

- Fue un proceso abierto y flexible, que se fue reorientando en función de las informaciones recogidas.
- Tenía un carácter holístico, es decir, buscaba la comprensión del fenómeno analizado de manera globalizada.
- Estaba contextualizado, puesto que analizaba diferentes aspectos del funcionamiento de los Programas de Cualificación Profesional Inicial del País Vasco.
- Las decisiones tomadas en la investigación se negociaron respondiendo a cuestiones de tipo ético.

Se eligió la entrevista como instrumento para recoger información. Esta nos permite acercarnos a la audiencia y comprender la realidad del fenómeno estudiado.

TABLA II. Guion de entrevista

Categoría
Presentación
Estrategias de enseñanza
Estilos de aprendizaje
Orientación y tutoría

Fecha de entrada: 16-03-2010 Fecha de aceptación: 21-12-2010

Organización del centro educativo
Aportaciones de mejora
Otros

Según Lukas y Santiago (2009), en las entrevistas semiabiertas, en función de las respuestas recibidas (tanto verbales como no verbales), el entrevistador tiene la posibilidad de plantear nuevas preguntas de profundización o abrir nuevas vías de indagación que resulten de interés para los objetivos del estudio. Las entrevistas se realizaron entre enero y febrero de 2009.

Población y muestra de la investigación

El trabajo de investigación se ha llevado a cabo en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) de la Comunidad Autónoma del País Vasco. La población es de 75 centros tanto públicos como concertados. Conviene precisar que en Euskadi se está produciendo un proceso de privatización de los PCPI. La mayoría de las administraciones (la autonómica y sobre todo las locales) están delegando sus responsabilidades en empresas subcontratadas, con lo que se fomenta la precariedad en el sector. En consecuencia, es complejo definir el concepto de centro público y más aún comparar su funcionamiento con los concertados, ya que algunas instituciones que dependen de la Administración local vasca son gestionadas por empresas privadas.

Se enviaron cuatro cuestionarios a cada centro (dos para los alumnos de primero y otros dos para los de segundo, que fueron seleccionados al azar por la dirección del centro) y se obtuvo la respuesta de 210 alumnos (70%). Los centros que respondieron al cuestionario se ubican en Guipúzcoa (40,6%), Vizcaya (53,1%) y Álava (6,3%).

El 56,1% del alumnado participante en el estudio cuantitativo es de sexo masculino y el 43,9% de sexo femenino. Los alumnos tienen 15 años (8,1%), 16 años (38,5 %), 17 años (33,5 %) y 18 años (19,9 %). En la comunidad autónoma se realizaron en total 26 entrevistas: 12 en Vizcaya, 8 en Guipúzcoa y 6 en Álava. También se trató de equilibrar la participación de chicos y de chicas y la representación por cursos (aproximadamente la mitad por cada curso).

Análisis de datos

Los datos de la parte cuantitativa se trataron con el paquete informático SPSS 17.0 e ITEMAN y de ellos se realizaron análisis univariados (promedios, desviaciones típicas y

porcentajes) y bivariados (correlaciones). La escala del cuestionario es de tipo Likert y la puntuación va de 1 a 5 puntos en función del grado de acuerdo.

Se ha utilizado la triangulación de métodos de recogida de información (cuestionarios y entrevistas) y de los informantes. La fiabilidad del cuestionario (alfa de Cronbach) es de 0,889. Al finalizar la recogida de información se procedió al análisis intensivo de los datos de acuerdo con el siguiente procedimiento (Lukas y Santiago, 2009):

- Fase 1. Reducción de la información: selección e identificación de la información, determinación de los objetivos del análisis, establecimiento de un sistema de categorías, estudio del sistema de categorías y codificación.
- Fase 2. Organización de la información.
- Fase 3. Análisis e interpretación de los resultados.

Para seleccionar las categorías se desarrolló un proceso mixto (inductivo y deductivo). A priori los investigadores planteamos una serie de categorías basándonos en la revisión bibliográfica y en nuestra experiencia (procedimiento deductivo) y, posteriormente, dichas categorías se fueron ajustando a las informaciones recogidas en el estudio (procedimiento inductivo). Las entrevistas se analizaron mediante el programa de tratamiento de datos ANSWR.

Aunque la respuesta de los centros participantes en el estudio ha sido satisfactoria, en su transcurso se experimentaron algunas limitaciones que obstaculizaron en parte la labor de los miembros del equipo de investigación. En algunos momentos, por ejemplo, la comunicación con los directores de los Programas de Cualificación Profesional Inicial no ha sido demasiado fluida. La cantidad y el ritmo de trabajo de estos profesionales ha condicionado en cierta medida la coordinación entre ambas partes.

Resultados

Por cuestiones de extensión, se van a ofrecer solamente los resultados relacionados con los contenidos curriculares, el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y la orientación y el funcionamiento general de los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Los contenidos del currículo en los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)

En la vida académica de los alumnos que asisten a los PCPI planea el tema del fracaso escolar. En algunos casos excepcionales, las repeticiones también se dan en Primaria. Las consecuencias se sufren en las etapas posteriores:

> La actitud de los docentes era buena en la ESO. Yo podía hacer más de lo que hacía. Comencé a repetir Primaria. Repetí 3.º de Primaria. Mis padres se separaron y me fui con mi madre a una capital de provincia. Yo soy de aquí, mi madre también, pero mi padre tenía orden de alejamiento. Luego volví y comencé 1.º de ESO. Y lo repetí. Empecé a llevarme mal con los profesores, pasaban de mí, cada vez me echaban más a menudo de clase y cada día hacía más 'piras'.

Acontecimientos como este confirman el pasado difícil de estos muchachos en diferentes ámbitos de su vida personal, familiar y académica. Sin embargo, este pesimismo contrasta con las puntuaciones otorgadas a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Parece que la propuesta educativa de los PCPI va acorde con las necesidades de los alumnos. Estos puntúan por encima del promedio todas las variables y manifiestan bastante satisfacción con los contenidos trabajados en estos programas.

TABLA III. Los contenidos de la enseñanza en los PCPI

¿Qué se enseña en el centro?	X	DT
Ítem 12. A aprender un oficio	4,72	0,708
Ítem 13. A respetar las normas de trabajo	4,62	0,682
Ítem 11. A respetar a los demás compañeros y docentes	4,37	0,920
Ítem 16. A utilizar maquinaria y tecnología de manera responsable	4,32	1,003
Ítem 8. Cómo relacionarme con los demás de la manera adecuada	4,23	0,939
Ítem 17. A conocer mis derechos y obligaciones como ciudadano	4,21	0,957
Ítem 5. La cultura general y los conocimientos básicos para vivir	4,07	0,867
Ítem 6. Los idiomas (euskera, castellano…)	4,03	1,220
Ítem 9. Cómo sentirme a gusto conmigo mismo	3,95	1,025
Ítem 10. Cómo resolver conflictos	3,88	1,086

Ítem 14. A obtener información sobre posibles ofertas de trabajo	3,85	1,147
Ítem 15. A respetar la naturaleza y el medio ambiente	3,48	1,268
Ítem 7. Cómo vivir de manera sana y saludable	3,47	1,278

Los estudiantes otorgan puntuaciones elevadas a la mayoría de los aspectos que se trabajan en los Programas de Cualificación Profesional Inicial. En su opinión, en estos programas se les enseña, fundamentalmente, a aprender un oficio, a respetar las normas de trabajo, a respetar a los demás compañeros y docentes, a utilizar la tecnología de manera responsable, a relacionarse con los demás, a conocer los derechos y obligaciones del ciudadano, a adquirir cultura general, a conocer los idiomas de la comunidad, a sentirse a gusto con ellos mismos, a resolver conflictos, a obtener información sobre posibles ofertas de trabajo, a respetar el medio ambiente y a vivir de manera sana y saludable. En resumen, los proyectos curriculares de los Programas de Cualificación Profesional Inicial impulsan fundamentalmente ámbitos vinculados con el área laboral, la dimensión relacional, la cultura básica y la salud.

Las estrategias de enseñanza en los PCPI

Los alumnos que cursan sus estudios en los Programas de Cualificación Profesional Inicial consideran que la ESO debe mejorar bastante en cuanto a estrategias de enseñanza. La califican de aburrida y teórica:

> La ESO debe ser más entretenida, menos aburrida, más práctica; aquí también se trabaja la teoría, pero se estudia de otra forma. Para mejorar la ESO hay que reducir las asignaturas.

Estas manifestaciones se ven confirmadas por los resultados que se recogen en la Tabla III. Los procesos de enseñanza y aprendizaje en los PCPI son más atractivos y motivadores que en la ESO.

Muchos de los destinatarios que asisten a estos programas, recuerda Sánchez (2006), presentan algunas de las siguientes necesidades especiales o problemas de aprendizaje:

- Dificultades para adaptarse a los objetivos de su nivel de edad, debido a las fuertes lagunas que arrastran debido a una escolaridad muy irregular.
- Diferentes situaciones de partida, características y ritmos de aprendizaje distintos y diversidad de motivaciones y necesidades, con una baja autoestima

Fecha de entrada: 16-03-2010 Fecha de aceptación: 21-12-2010

y escasa eficacia para afrontar cualquier tarea que guarde relación con la escuela.

- Carencia de estrategias para buscar trabajo y, en el mejor de los casos, ocupación laboral deficitaria –'subempleo'– y desconocimiento de sus derechos laborales.
- Vinculación negativa con el centro educativo, motivada por los constantes conflictos curriculares y disciplinarios, todo lo cual desencadena actuaciones que implican, en algunos casos, la expulsión del centro.
- Falta del refuerzo que favorece la implicación de las familias en su proceso formativo, sobre todo cuando proceden de un entorno de privación social o de un estatus medio en el que las necesidades básicas y no tan básicas están cubiertas, pero en el que los modelos educativos son inestables.

Las estrategias de enseñanza deben adecuarse a las características personales y a los estilos de aprendizaje de los estudiantes. Se han clasificado los estudiantes en función de las categorías de Alonso et ál. (1994) y de Martínez (2007). Estos opinan que los comportamientos en la enseñanza de los docentes favorecen diferentes estilos de aprendizaje en los alumnos de Secundaria. Las puntuaciones del cuestionario administrado a los alumnos se muestran en la Tabla IV.

TABLA IV. Percepción de los alumnos sobre los estilos de enseñanza en los PCPI

Estilo activo-creativo	X	DT
Ítem 18. Las actividades que se realizan son creativas (visitas a empresas…)	2,64	1,464
Ítem 19. Trabajamos en equipo para generar nuevas ideas	4,07	0,862
Ítem 20. Improvisamos algunas formas de trabajar	3,81	0,852
Ítem 21. El docente nos anima a mejorar las prácticas	4,09	0,811
Estilo práctico		
Ítem 22. Realizamos muchos ejercicios prácticos en clase (casos prácticos)	4,22	0,837
Ítem 23. Trabajamos técnicas para aprender un oficio	4,24	0,761
Ítem 24. Lo que aprendemos se relaciona con la vida diaria	4,30	0,803
Ítem 25. El docente nos dice para qué sirve lo que se aprende	4,39	0,657
Estilo sistemático		
Ítem 26. Verificamos las prácticas y ejercicios para saber si están correctamente realizados	4,13	0,825

Ítem 27. Planificamos previamente la tarea que vamos a realizar	4,04	0,877
Ítem 28. Analizamos problemas y casos al detalle	3,66	1,102
Ítem 29. El docente nos hace repasar lo aprendido	3,75	1,023
Estilo teórico		
Ítem 30. Los alumnos estamos en silencio en clase	2,86	1,047
Ítem 31. El docente pasa mucho tiempo explicando contenidos	2,65	1,054
Ítem 32. El profesor nos explica bastantes conceptos teóricos	2,45	1,063
Ítem 33. Lo que se enseña en clase es muy teórico	2,34	1,077

Los alumnos que participaron en el estudio afirman que en los PCPI se fomenta la utilidad de lo aprendido, los vínculos con la vida diaria, las técnicas para aprender un oficio y los ejercicios prácticos en clase. La verificación de las prácticas y ejercicios, la mejora de prácticas, el trabajo en equipo para crear nuevas ideas, la planificación de tareas, las tareas improvisadas, el repaso de lo aprendido y el análisis de problemas y casos logran puntuaciones cercanas a 4. Los ítems menos valorados son la explicación de contenidos por parte del docente y el silencio de los alumnos, las tareas creativas, la explicación teórica por parte del profesor y la enseñanza teórica en clase. Los estilos de enseñanza vinculados con la práctica son los que más se fomentan en los PCPI y parece que los alumnos están satisfechos:

> Mi futuro está en aprender un oficio, lo tengo muy claro. Yo aquí no he hecho ninguna 'pira', estoy muy a gusto.

Este testimonio confirma la tendencia de los resultados recogidos en la Tabla IV. La metodología activa y práctica y el deseo de encontrar trabajo, junto con el clima motivador, son factores que desencadenan en estos alumnos actitudes muy lejanas a las que marcaron su posible trayectoria negativa en la ESO. El profesorado de los PCPI «no pasa de ellos». Por esto, resulta clave la relación entre los profesores y los alumnos. Y para que esta sea positiva es necesario vivir la educación con pasión, conocer a conciencia a los alumnos, ser capaz de despertar en ellos las ganas de aprender, contagiarles entusiasmo y ser consecuente y respetuoso. Se trata de una relación profesor-alumno que contempla la dimensión instructiva, pero también la afectiva y emocional (García, 2006).

La orientación y la tutoría

La función tutorial es un elemento inherente a la docencia y, en este tramo educativo, cobra unas características especiales que conviene subrayar: la tutoría se enmarca dentro del proceso personalizado de ayuda al educando para su progresiva realización personal y social y para su desarrollo intelectual; se intenta que sea capaz de descubrir sus capacidades y oportunidades escolares y profesionales, en la práctica de las cuales pueda encontrar motivación, autoestima y satisfacción.

En la Tabla v se explicitan las opiniones de los estudiantes respecto a la tutoría desarrollada en estos programas.

TABLA V. La orientación de los alumnos

Ítem del cuestionario	X	DT
Ítem 34. Los docentes me evalúan de forma justa	4,32	0,654
Ítem 35. Los docentes se dedican a enseñarme pautas útiles para la vida	4,44	0,764
Ítem 36. Me siento a gusto y motivado en este centro	4,36	0,659
Ítem 37. El profesorado impulsa el buen ambiente en el trabajo	4,27	0,664
Ítem 38. Tengo una idea clara de lo que quiero aprender, de lo que me gusta	4,25	0,531
Ítem 39. Me han orientado acerca de lo que quiero hacer en el futuro	4,11	0,454
Ítem 40. Los docentes nos enseñan más pautas de comportamiento que contenidos teóricos para estudiar	4,34	0,773
Ítem 41. El profesor me ayuda y me orienta a tomar decisiones para enfocar mi futuro	3,93	0,295

Los alumnos afirman que los docentes se dedican a enseñarles pautas útiles para la vida, que se sienten a gusto y motivados en el centro, que les enseñan más pautas de comportamiento que contenidos teóricos, que los evalúan de forma justa, que los profesores impulsan el buen ambiente en el trabajo, que ellos tienen una idea clara de lo que quiere aprender y de lo que les gusta, que los han orientado acerca de lo que quieren ser en el futuro y que los ayudan a tomar decisiones.

La tutoría, como acompañamiento y seguimiento del educando a lo largo de su proceso educativo, adquiere su máximo valor como recurso encaminado a orientar el proceso hacia el impulso de la educación integral de los estudiantes. Con más razón todavía, cuando los Programas de Cualificación Profesional Inicial se dirigen a unos alumnos que arrastran problemas de inadaptación y exclusión social debidos a factores educativos o socioculturales.

> La tutoría la hacemos cada minuto del día en cualquier asignatura, taller proyecto, etc. mediante el tutor, el orientador, el profesor, o sea, cualquiera y en cualquier momento.

Este testimonio confirma la práctica sistemática y permanente de la tutoría por parte de los profesores. Las altas puntuaciones otorgadas por los alumnos en la tabla anterior avalan estas afirmaciones.

La tutoría no debe vincularse únicamente con el proceso de instrucción. Para estos jóvenes, de forma especial, es un recurso destinado a propiciar un ambiente de cordialidad y confianza; un espacio para el encuentro, el análisis y la reflexión interpersonal y un marco educativo para la participación y el diálogo que los ayuda a sentirse aceptados y valorados (García, 2006).

Organización del centro

La opinión de los alumnos sobre la organización del centro es positiva. Los estudiantes afirman que su centro está bien organizado.

TABLA VI. Organización del centro

Ítem del cuestionario	X	DT
Ítem 42. La dirección funciona adecuadamente en este centro	4,01	0,533
Ítem 43. Las relaciones en el centro (con alumnos y profesores…) son buenas	4,22	0,877
Ítem 44. Existen recursos suficientes en el centro	2,45	0,112
Ítem 45. Este centro está bien organizado	4,14	0,667

En la Tabla VI se puede apreciar que la organización del centro, el clima de relaciones y la gestión de la dirección obtienen puntuaciones elevadas. Sin embargo, los alumnos creen que no sobran recursos en este tipo de programas.

Integración de datos del estudio

Seguidamente, se pretende analizar las relaciones que existen entre las diferentes variables de la investigación. Se quiere averiguar qué variables del estudio se vinculan

Fecha de entrada: 16-03-2010 Fecha de aceptación: 21-12-2010

con dos ámbitos importantes de los Programas de Cualificación Profesional Inicial: el grado de satisfacción de los alumnos y el funcionamiento general del centro. Para ello se ha utilizado la correlación Tau-b de Kendall.

El grado de satisfacción de los alumnos que asisten a los PCPI es uno de los factores clave para que estos proyectos tengan éxito. Si los estudiantes no asisten a gusto puede surgir el fenómeno de las 'piras', al igual que en la ESO. Se ha correlacionado el ítem 36 de forma bilateral con las demás variables de la investigación.

TABLA VII. Satisfacción de los alumnos de los PCPI

Ítem del cuestionario	Correlación	Significatividad
1. El profesor impulsa el buen ambiente en el trabajo (ítem 37)	0,587	0,000
2. Este centro está bien organizado (ítem 45)	0,546	0,000
3. Realizamos muchos ejercicios prácticos en clase (casos) (ítem 22)	0,475	0,000
4. Tengo una idea clara de lo que quiero aprender, de lo que me gusta (ítem 38)	0,460	0,000
5. Aprendo a utilizar maquinaria y tecnología de manera responsable (ítem 16)	0,451	0,000
6. Aprendo a respetar las normas de trabajo (ítem 13)	0,441	0,000
7. Aprendo un oficio (ítem 12)	0,390	0,000
8. Los docentes se dedican a enseñarme pautas útiles para la vida (ítem 35)	0,324	0,000
9. El profesor me ayuda y me orienta para tomar decisiones para enfocar mi futuro (ítem 41)	0,317	0,000
10. Aprendo cómo vivir de manera sana y saludable (ítem 7)	0,312	0,000
11. Aprendo a respetar la naturaleza y el medio ambiente (ítem 15)	0,303	0,000
12. Aprendo cómo resolver conflictos (ítem 10)	0,296	0,000

En la Tabla VII se puede observar que las variables más fuertemente vinculadas con la satisfacción de los alumnos de los PCPI son el impulso del buen ambiente en el trabajo, la organización del centro, la realización de ejercicios prácticos en clase, la claridad respecto a lo que se quiere aprender y lo que gusta, la utilización de tecnologías de manera responsable, el respeto de las normas de trabajo, el aprendizaje de un oficio, la enseñanza de pautas útiles para la vida, la ayuda del docente para tomar

decisiones de futuro, la posibilidad de aprender a vivir de forma sana y saludable, el respeto del medio ambiente y la posibilidad de aprender a resolver conflictos. Todas las correlaciones son significativas al 0,01 bilateral.

Las opiniones expresadas por los alumnos en anteriores apartados confirman estas tendencias. Se puede apreciar que los alumnos que se sienten a gusto en los PCPI subrayan ámbitos relevantes como la orientación y la tutoría, el área laboral, la salud, las relaciones y el clima y los aspectos curriculares y organizativos del centro.

Finalmente, con el objeto de analizar las variables que inciden en el buen funcionamiento de los PCPI se ha diseñado el constructo «Funcionamiento del centro», que está compuesto por los cuatro ítems de la Tabla VI. Este constructo se ha relacionado con las demás variables de la investigación y para ello se ha utilizado la correlación Tau-b de Kendall. En la Tabla VIII se presentan las variables más vinculadas con el buen funcionamiento de los Programas de Cualificación Profesional Inicial.

TABLA VIII. Funcionamiento del centro

Variables	Correlación	Significatividad
1. Me siento a gusto, motivado en este centro (ítem 36)	0.546	0,000
2. El profesor impulsa el buen ambiente en el trabajo (ítem 37)	0,535	0,000
3. Los docentes se dedican a enseñarme pautas útiles para la vida (ítem 35)	0,487	0,000
4. Aprendo cómo vivir de manera sana y saludable (ítem 7)	0,423	0,000
5. El profesor me ayuda y orienta para tomar decisiones para enfocar mi futuro (ítem 41)	0,364	0,000
6. Aprendo a respetar las normas de trabajo (ítem 13)	0,363	0,000
7. Realizamos muchos ejercicios prácticos en clase (casos prácticos) (ítem 22)	0,351	0,000
8. Los docentes me evalúan de forma justa (ítem 34)	0,346	0,000
9. Aprendo un oficio (ítem 12)	0,333	0,000
10. Aprendo a respetar la naturaleza y el medio ambiente (ítem 15)	0,322	0,000
11. Tengo una idea clara de lo que quiero aprender, de lo que me gusta (ítem 38)	0,320	0,000
12. Aprendo cómo sentirme a gusto conmigo mismo (ítem 9)	0,295	0,000

Fecha de entrada: 16-03-2010 Fecha de aceptación: 21-12-2010

El funcionamiento del centro está estrecha y significativamente relacionado con la motivación de los alumnos (sentirse a gusto y motivado en el centro), el fomento del buen ambiente por parte de los profesores, la enseñanza de pautas útiles para la vida, la posibilidad de aprender a vivir de manera sana y saludable, la orientación para tomar decisiones sobre el futuro, el respeto a las normas de trabajo, la realización de ejercicios prácticos en clase, la evaluación justa por parte de los docentes, el aprendizaje de un oficio, el respeto al medio ambiente, el hecho de que los estudiantes tengan claro lo que quieren aprender y el hecho de que aprendan a sentirse a gusto con ellos mismos. Todas las correlaciones son significativas al 0,01 bilateral.

Conclusiones y discusión

Los programas de iniciación profesional, como señala Sánchez (2006), se proponen desarrollar capacidades y competencias relacionadas con los hábitos y habilidades laborales, fomentar la autonomía personal y facilitar la transición a la vida adulta, mediante la inserción social, laboral y profesional; o bien, favorecer el acceso a ciclos formativos y satisfacer así el deseo de bastantes alumnos de darse una segunda oportunidad y canalizar sus energías e ilusiones a unos estudios de contenido práctico y de alta demanda en el mundo laboral.

En esta línea, el Decreto 175/2007 del Departamento de Educación del Gobierno Vasco, en su artículo 29.4, afirma que «los Programas de Cualificación Profesional Inicial deberán responder a un perfil profesional, expresado a través de la competencia general, las competencias personales, sociales y profesionales». La integración social es un objetivo más ambicioso que la simple integración laboral.

Del estudio realizado en los Programas de Cualificación Profesional Inicial del País Vasco se pueden subrayar las siguientes conclusiones:

- La valoración que hacen los estudiantes sobre la ESO hace entrever aspectos preocupantes. En algunas de sus manifestaciones se quejan de falta de atención y de una relación tensa con los docentes.
- En general, los alumnos se sienten satisfechos con las enseñanzas que se trabajan en los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Las habilidades vinculadas con el ámbito laboral (aprender un oficio, obtener información sobre ofertas de

empleo), relacional y social (sentirse a gusto, resolver conflictos, relacionarse con los demás, conocer sus derechos y obligaciones), cultura general (adquirir conocimientos básicos, aprender los idiomas de la comunidad autónoma) y la salud (vivir de manera sana, respetar la naturaleza, utilizar maquinaria de manera responsable) son los pilares fundamentales del proyecto curricular de estos centros.

- Las estrategias de enseñanza con más arraigo en los PCPI tienen en cuenta los aspectos prácticos, la creatividad y la sistematización de las actividades (el método, el orden, las verificaciones). Además, los estudiantes necesitan entender el significado y percibir la utilidad de lo aprendido. El deseo de lograr un empleo motiva a los alumnos a superarse en los estudios.
- Los alumnos de los PCPI otorgan puntuaciones muy altas (la mayoría superiores a 4 puntos) a las variables relacionadas con la orientación escolar, personal y vocacional. El clima existente en los PCPI es muy positivo y los alumnos se encuentran, en general, muy motivados en el centro. Además, afirman estar muy satisfechos con la labor de los profesores (orientan, ayudan, generan buen ambiente, enseñan pautas útiles para la vida). Perciben una sensible diferencia entre los profesores de la ESO y los del PCPI. Los alumnos afirman que el profesorado del PCPI «no pasa de ellos».
- La satisfacción de los alumnos con los PCPI se relaciona de manera fuerte y significativa con el buen ambiente en el trabajo, la organización del centro, la realización de trabajos prácticos en clase, la posesión de ideas claras por parte de los alumnos, la utilización de maquinaría y tecnología, el respeto de las normas de trabajo, el aprendizaje de un oficio, la enseñanza de pautas útiles para la vida, la orientación del estudiante para enfocar su futuro, el respeto a la salud y al medio ambiente y el impulso de las enseñanzas conducentes a la resolución de conflictos.
- El buen funcionamiento del centro se relaciona de manera fuerte y significativa con la motivación de los alumnos, el impulso del buen ambiente por parte de los profesores, la enseñanza de pautas útiles y saludables, la orientación de los alumnos para la toma de decisiones sobre su futuro, el respeto a las normas de trabajo, la realización de trabajos prácticos en clase, la evaluación justa por parte de los docentes, la enseñanza de un oficio, el respeto al medio ambiente, la posibilidad de que los alumnos se sientan a gusto con ellos mismos y el hecho de que los alumnos tengan una idea clara de lo que quieren aprender.

Fecha de entrada: 16-03-2010 Fecha de aceptación: 21-12-2010

Estos programas intervienen en uno de los problemas más graves del sistema educativo español: el fracaso escolar en la adolescencia. A pesar de la envergadura del problema y del esfuerzo que realizan los profesionales de los PCPI, ni la sociedad ni los órganos ejecutivos y asesores del departamento de educación (centros de profesorado e inspección) realizan propuestas para mejorar la imagen y dotar de recursos a estos centros. No existen vínculos ni estrategias para apoyar la labor de los PCPI. Darse a conocer en su entorno, mostrar su labor y reforzar el intercambio con otras instituciones educativas y sociales son iniciativas que pueden fomentar la génesis de una estructura de centros coordinada y eficaz. Un problema tan complejo como el fracaso escolar reclama una red comunitaria de cooperación entre instituciones educativas y sociales.

Se debe evaluar en profundidad el diseño organizativo de la actual Enseñanza Secundaria española. Varios estudios vinculados con la convivencia escolar (Torrego, 1998; Zabalza, 2002; Aramendi y Ayerbe, 2007) constatan la existencia de problemas de conducta entre los alumnos de la ESO. ¿La política de concentración (el hecho de que los alumnos de edades comprendidas entre 12-18 años estudien en el mismo centro) favorece la convivencia en los institutos de Educación Secundaria? ¿No sería más adecuado apostar por un modelo de centro que abarcara las etapas comprendidas entre los 3 y los 16 años?

La LOGSE, en esta etapa, apostó por un perfil docente licenciado, especialista en una asignatura, con una formación aislada en Ciencias de la Educación. La realidad actual constata los problemas que tienen estos docentes para dar respuesta a la diversidad de alumnos. Ser docente en la Enseñanza Obligatoria exige 'educar', es decir, dar respuesta al derecho de todos los alumnos a una educación básica que los ayude a insertarse en la sociedad. Existe ambigüedad y confusión en la percepción del papel que los profesionales deben desempeñar en la Educación Secundaria. El docente debe formar en asignaturas, orientar y educar para la vida y participar, junto con sus compañeros, en el fomento de un proyecto educativo institucional. Actualmente, existe un reduccionismo del papel docente en la Educación Secundaria Obligatoria. Los profesores de esta etapa no pueden ser meros transmisores de conocimientos. Los nuevos másteres orientados a la formación del profesorado de Educación Secundaria pueden ser una oportunidad para mejorar la capacitación de estos profesionales.

Los cambios están al llegar en la Enseñanza Secundaria. Un país desarrollado no puede permitirse el lujo de tener un 30% de fracaso escolar en la Enseñanza Obligatoria, menos aún cuando la educación es un derecho constitucional. Quedan abiertas líneas de investigación de considerable interés para los próximos años, especialmente en temas vinculados con el fracaso escolar, el absentismo del alumnado, la convivencia

en los centros educativos, las estrategias de enseñanza y aprendizaje, las competencias básicas, el cambio de la cultura curricular de los centros de Secundaria, la importancia de las variables psicosociales en el rendimiento académico y las medidas de atención a la diversidad inclusivas. Son temas que merecen ser investigados con especial énfasis en la ESO. Sin embargo, las limitaciones son múltiples. La envergadura del problema y la diversidad de contextos, factores y personas involucradas complican bastante esta labor.

En este estudio realizado en el País Vasco se constata que los alumnos de los Programas de Cualificación Profesional Inicial afirman aprender de forma práctica, activa y creativa. Y se muestran muy satisfechos. ¿Podrían aprender de la misma manera en la ESO? ¿Qué propuesta curricular se debería ofrecer para que los alumnos que no 'encajan' en la enseñanza académica se sientan útiles y logren las competencias básicas para insertarse en la sociedad? ¿Sería pertinente diseñar itinerarios diferenciados (hacia los 15 años) con el propósito de lograr un mayor porcentaje de éxito en la Secundaria Obligatoria? Los testimonios de rechazo que se citan en este estudio dan motivos más que suficientes para pensar en propuestas educativas que den respuesta a todos los alumnos.

Se puede afirmar que, a pesar de los problemas familiares, las frustraciones académicas y las incomprensiones sufridas en la ESO, los alumnos expresan un alto grado de satisfacción (aprendizaje, métodos, convivencia y relaciones, organización, orientación…) con los PCPI y con los profesionales que trabajan en estos programas. En resumen, se puede concluir que la función educativa y social que desarrollan los Programas de Cualificación Profesional Inicial es extraordinariamente positiva.

Referencias bibliográficas

Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1994). *Los estilos de aprendizaje.* Bilbao: Mensajero.

Aramendi, P. y Ayerbe, P. (2007). *Aprender a convivir en la Enseñanza secundaria.* Madrid: Wolters Kluwer.

Biggs, J. (1993). What do Inventories of Students' Learning Processes really Measure? A Theoretical View and Clarification. *British Journal of Educational Psychology,* 63, 3-19.

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

Fecha de entrada: 16-03-2010 Fecha de aceptación: 21-12-2010

Bolívar, A. y Gijón, J. (2008). Historias de vida que deshacen profecías de fracaso. *Cuadernos de Pedagogía,* 382, 56-59.

Decreto 175/2007 de 16 de octubre sobre el Currículum para la Enseñanza Obligatoria de la Comunidad Autónoma del País Vasco, *Boletín Oficial del País Vasco (España),* 13 de noviembre. Recuperado de http://www.euskadi.net/cgi-bin_k54/bopv_20?c&f=20071113&a=200706182

Díez, E. J. (1999). Estrategias de intervención socioeducativa con alumn@s en conflicto en programas de garantía social. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación,* 1, 13-28.

Escudero, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 9, (1), 1-32.

Esteve, J. M. (2007). Un examen a la cultura escolar. *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España,* 7, 1-20.

García, A. (2006). La tutoría y la relación profesor-alumno en la formación para la inserción laboral. *Revista de Educación,* 341, 197-211.

Gimeno, M. y Gallego, S. (2007). La autoevaluación de las competencias básicas del estudiante de Psicología. *Revista de Psicodidáctica,* 12 (1), 7-28.

Guarro, A. (2005). La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 9 (1), 1-39.

Huber, G. L. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación,* número extraordinario, 59-81.

Jiménez, J. (1999). Descripción y análisis de una experiencia de garantía social. *Contextos Educativos,* 2, 229-256.

Lara, L. (2000). Aquí no pasan de ti: nueve testimonios sobre diversificación y garantía social. *Cuadernos de Pedagogía,* 293, 54-57.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre de Ordenación del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado (España),* 4 de octubre de 1990, 238.

Lukas, J. F. y Santiago, K. (2009). *Evaluación educativa.* Madrid: Alianza.

Marchesi, A. (2003). *El fracaso escolar en España.* Madrid: Fundación Alternativas.

Martínez, P. (2007). *Aprender y enseñar. Estilos de aprendizaje y de enseñanza desde la práctica de aula.* Bilbao: Mensajero.

Rué, J. (2006). *Disfrutar o sufrir la escolaridad obligatoria. ¿Quién es quién ante las oportunidades escolares?* Barcelona: Octaedro.

Sánchez, A. (2006). La iniciación profesional para jóvenes con necesidades educativas y/o trastornos de aprendizaje. *Revista de Educación,* 341, 171-196.

Saturnino, J. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación,* 2 (1), 56-85.

Torrego, J. C. (1998). Análisis de la problemática de la violencia. *Organización y Gestión Educativa,* 4, 19-22.

Zabalza, M. A. (2002). Situación de la convivencia social en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 44, 139-174.

Dirección de contacto: Pello Aramendi Jáuregui. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad del País Vasco. Facultad de Ciencias de la Educación. Av. de Tolosa, 70; 20018 San Sebastián, España. E-mail: pello.aramendi@ehu.es

Aplicación del aprendizaje combinado en contabilidad. Un análisis comparativo entre diferentes titulaciones universitarias[1]

Application of Blended Learning in Accounting. A Comparative Analysis of Different Degrees in Higher Education

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-123

M.ª Victoria López Pérez
M.ª Carmen Pérez López
Lázaro Rodríguez Ariza
Universidad de Granada. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Departamento de Economía Financiera y Contabilidad. Granada, España.

Resumen

La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza está dando lugar al desarrollo de nuevas metodologías docentes, como es el aprendizaje combinado. En este trabajo se muestran los resultados de una experiencia de aprendizaje combinado realizada en la asignatura de Contabilidad General que se imparte en el primer año de cuatro titulaciones de la Universidad de Granada (en la doble titulación en Administración de Empresas y Derecho, en la Licenciatura de Administración de Empresas y de Economía y en la Diplomatura de Ciencias Empresariales) con 1.431 alumnos matriculados en el curso académico 2009-10. El trabajo se centra en el análisis de las medidas objetivas y subjetivas de los resultados de los alumnos, considerando cada titulación de forma independiente. Como medida objetiva

(1) Esta experiencia ha recibido financiación del Proyecto de Innovación Docente nº 09-197 subvencionado por el Plan Propio de la Universidad de Granada.

se considera la nota final obtenida por los alumnos que han participado en esta experiencia de aprendizaje combinado. Como medida de carácter subjetivo se utiliza la percepción que dichos alumnos tienen sobre la utilidad, la motivación y la satisfacción de la experiencia. Para recopilar los datos de carácter subjetivo se realizó un cuestionario, gracias al cual se obtuvieron 985 respuestas válidas. Los resultados del trabajo muestran que, en todas las titulaciones, el empleo del aprendizaje combinado ayuda a reducir la tasa de abandono de la asignatura y contribuye a que mejore la tasa de aprobados. Además, en todas las titulaciones, los estudiantes se encuentran satisfechos con el aprendizaje combinado, lo consideran útil y motivador y sus percepciones están relacionadas entre sí. Hay diferencias, según la titulación, en las variables que inciden en las calificaciones de los alumnos. No obstante, en general, están positivamente relacionadas con la nota de entrada a la universidad y con el nivel de asistencia a clase.

Palabras clave: aprendizaje combinado, tecnologías de la información y la comunicación (TIC), innovación educativa, rendimiento académico, análisis comparativo, titulaciones universitarias.

Abstract

The incorporation of new information and communication technology in education is stimulating new teaching methodologies such as blended learning. This paper reports the results of a blended learning experience in the subject of general accounting, as taught to first-year undergraduates enrolled at the University of Granada in four different degree programmes (business administration, economics, business studies and the double business administration/law programme). These programmes had 1,431 students enrolled in the 2009-2010 academic year. The research uses objective and subjective measures of student performance, looking at each degree programme separately. The final overall mark earned by each participating student was used as an objective measure. As a subjective measure, the students' perception of the blended learning experience's usefulness, motivation and satisfaction was used. A questionnaire was designed to collect subjective data, and 985 valid responses were obtained. The results showed that in every degree programme the use of blended learning had a positive effect, reducing the dropout rate and improving exam marks. In addition, students in all the degree programmes were satisfied with blended learning and found it useful and motivating. These perceptions were interrelated. There were programme-related differences in the variables affecting students' final marks. However, in general, final marks were found to depend on the scores individuals submitted on admission (a combination of secondary school averages and admissions examination marks) and class attendance.

Key words: blended learning, information and communication technology (ICT), educational innovation, academic performance, comparative analysis, higher education.

Introducción

El proceso de convergencia europea para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está originando cambios en las actuaciones de profesores y alumnos. La universidad europea debe responder a las necesidades actuales de educación y formación que presentan los estudiantes, especialmente por lo que se refiere a una enseñanza científica y técnica de calidad que fomente la adquisición de competencias transversales y que ponga las bases para conseguir un aprendizaje a lo largo de toda la vida. Junto a ello se encuentra la preocupación constante en el ámbito docente por mejorar los resultados y lograr disminuir el número de alumnos que abandonan las asignaturas. La consecución de estos objetivos puede requerir un cambio en las metodologías utilizadas en la enseñanza; dicho cambio podría estar relacionado con el uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC).

Las TIC ofrecen una nueva forma de producir, distribuir y consumir educación universitaria (Orton-Johnson, 2009) que complementa las formas tradicionales de enseñanza y aprendizaje universitarios. Al respecto, las instituciones están esforzándose por incorporar las nuevas tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje. En España, según datos de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE, 2009), un 71,8% del personal docente e investigador de las universidades utiliza la plataforma de docencia virtual institucional; por su parte, en términos relativos, entre los alumnos, esta es utilizada por un 92,5%. Además, los estudiantes universitarios tienen conocimientos de las tecnologías que Internet pone a su disposición y reconocen, en general, que pueden ser un recurso útil.

La tendencia actual a complementar las clases presenciales con materiales basados en el uso de la web se conoce como «aprendizaje combinado» (Garrison y Kanuka, 2004). De acuerdo con el Centro de Investigación e Innovación Educativa (CERI, 2005), los cursos de aprendizaje combinado están ganando importancia y están provocando que se desarrollen TIC que complementan, más que sustituyen, las formas tradicionales de aprendizaje (Mitchell y Forer, 2010, p. 78).

Los trabajos sobre aprendizaje combinado en los estudios universitarios se han centrado principalmente en los diversos métodos de enseñanza y en las innovaciones introducidas, pero no se ha profundizado en la experiencia de los estudiantes (Sharpe y Benfield, 2005) ni en los resultados obtenidos con este aprendizaje (Lim y Morris, 2009; Alexander, 1999; Dowling, Godfrey y Gyle, 2003). Por ello, el primer objetivo de este trabajo es analizar en qué medida una experiencia de aprendizaje combinado incide en los resultados; en concreto, en la tasa de abandono de la asignatura y en la de aprobados.

Fecha de entrada: 01-09-2010 Fecha de aceptación: 31-03-2011

De acuerdo con Ginns y Ellis (2009), la experiencia del alumno con una herramienta docente constituye un aspecto central en la enseñanza y el aprendizaje. A partir de esta experiencia, resulta interesante analizar tres aspectos relacionados con la percepción de los estudiantes: 1) la utilidad que le atribuyen; 2) el modo en el que incide en su motivación por el aprendizaje; y 3) el grado de satisfacción con esa herramienta docente. Esta percepción del alumno constituye una medida de carácter subjetivo de la experiencia de aprendizaje combinado realizada. Además, los resultados obtenidos se miden de forma objetiva con la calificación final de la asignatura. En este trabajo, como segundo objetivo, aportamos nuevas pruebas sobre la existencia de un vínculo entre las percepciones que los estudiantes tienen sobre la enseñanza recibida y los resultados objetivos que obtienen en ella (Crawford, Gordon, Nicholas y Prosser, 1998).

Por último, este trabajo se centra en estudiar en qué medida la percepción de los alumnos sobre la utilización del aprendizaje combinado ha podido incidir en su calificación final. Además, se analiza la posible incidencia en la nota final del alumno de otras variables habitualmente consideradas en la literatura previa como la edad, el sexo, la nota de entrada a la universidad y el nivel de asistencia a clase.

La experiencia se realizó en la asignatura Contabilidad General, impartida en el primer curso de cuatro titulaciones de la Universidad de Granada: la doble titulación en Administración de Empresas y Derecho, la Licenciatura en Administración de Empresas, la Licenciatura en Economía y la Diplomatura en Ciencias Empresariales. En la medida que cada titulación presenta características específicas –como un perfil profesional diferente o con distinta carga docente (número de créditos y asignaturas), también en las materias del área de Contabilidad–, puede ocurrir que la percepción y los resultados de la experiencia de aprendizaje combinado llevada a cabo sean diferentes. Por ello, los resultados de la experiencia se estudian para cada una de las cuatro titulaciones.

Tras esta introducción, en el siguiente apartado se hace referencia a la literatura previa y se formulan las hipótesis acerca de la experiencia de aprendizaje combinado que se realizó. En el tercer apartado se indican los datos que se utilizaron y la metodología que se siguió en el trabajo. A continuación, se presentan los resultados y su discusión y, por último, se muestran las conclusiones, las limitaciones del estudio y las futuras líneas de investigación.

Fecha de entrada: 01-09-2010 Fecha de aceptación: 31-03-2011

Antecedentes teóricos y formulación de hipótesis

El aprendizaje combinado es una tendencia reciente en educación que se suele definir como la integración de la enseñanza tradicional cara a cara con actividades online (Garrison y Kanuka, 2004; Graham, 2006; Macdonald, 2008). El éxito del aprendizaje combinado no radica únicamente en la simple integración de las TIC con el método de enseñanza presencial (De George-Walker y Keeffe, 2010), ya que permite unir las ventajas de los dos métodos de enseñanza (Harding, Kaczynski y Wood, 2005). Algunas de estas ventajas –principalmente cuando existe un número alto de alumnos– son la posibilidad de proporcionar oportunidades para profundizar y comprender los contenidos de la materia (Singh, 2010; Osguthorpe y Grahan, 2003), una mayor flexibilidad (Graham, 2004; Macedo-Rouet, Ney, Charles y Lallich-Boidin 2009) y la reducción de costes (Harding et ál., 2005) en comparación con las clases tradicionales (Woltering, Herrler, Spitzer y Spreckelsen, 2009). Además, el aprendizaje combinado se suele aplicar frecuentemente en el primer curso de los estudios universitarios, que es un año importante en la determinación del compromiso del estudiante con el aprendizaje universitario (Huon, Spehar, Adam y Rifkin, 2007). El aprendizaje combinado puede mejorar, ampliar e incluso transformar la enseñanza cara a cara (Alexander, 1999; Donnelly, 2010). Según la literatura previa, complementar las clases tradicionales con materiales online tiene efectos positivos en el desempeño estudiantil (Lim y Morris, 2009; O'Toole y Absalom, 2003, Boyle, Bradley, Chalk, Jones y Pickard, 2003). Apoyándonos en estos antecedentes planteamos la hipótesis 1 de este trabajo:

Hipótesis 1. En las distintas titulaciones, el empleo del aprendizaje combinado tiene efectos positivos en los resultados de los alumnos (que se plasman en la reducción de la tasa de abandono y en la mejora de la tasa de aprobados de la asignatura).

La experiencia del aprendizaje combinado puede medirse a través de la percepción del estudiante sobre su utilidad, motivación y satisfacción. Dada la utilidad que le atribuyen, los estudiantes a menudo tienden a valorar los cursos en los que se usan TIC (Huon et ál., 2007). La posibilidad que el aprendizaje combinado brinda de tener más formas de interacción se revela como un factor que incrementa la motivación, las actitudes positivas hacia el aprendizaje y los resultados (Donnelly, 2010; Woltering et ál., 2009). Asimismo, Lim y Morris (2009) han contrastado que, en la experiencia de aprendizaje combinado, se incrementa la satisfacción de los estudiantes y que esto puede estar en relación con las calificaciones obtenidas, aunque no tiene por qué producir necesariamente resultados más altos (Macedo-Rouet et ál., 2009).

Fecha de entrada: 01-09-2010 Fecha de aceptación: 31-03-2011

Además, en ocasiones, las variables subjetivas sobre los resultados ya comentados (utilidad percibida, satisfacción o motivación) se utilizan como aproximación de los resultados objetivos (Freeman, 1996; Broad, McDonald y Malthews, 2000). Para validar esta aproximación, en la experiencia de aprendizaje combinado llevada a cabo, se analiza en qué medida las variables subjetivas y objetivas de los resultados alcanzados están correlacionadas. Los resultados objetivos se miden con la calificación final obtenida por los estudiantes en la asignatura (Broad et ál., 2000; Dowling et ál., 2003; Drennan y Rohde, 2002; Farley y Ramsey, 1988; Freeman y Capper, 1999). Para ello, se plantea la hipótesis 2:

Hipótesis 2. En las distintas titulaciones, los resultados objetivos (calificaciones finales) tras una experiencia de aprendizaje combinado están correlacionados con los resultados subjetivos (percepción de la utilidad, la motivación y la satisfacción).

Por otra parte, interesa estudiar en qué medida la percepción de los estudiantes sobre la experiencia de aprendizaje combinado (su utilidad, motivación y satisfacción) ha podido incidir en sus calificaciones finales. Según la literatura previa, se piensa que la motivación conseguida, la percepción de la utilidad o el grado de satisfacción alcanzado son variables que podrían incidir en dichos resultados, en la medida en que suponen una mayor implicación por parte del alumno y un mayor grado de compromiso (Wlodkowski, 1985). De acuerdo con eso, en este trabajo, se plantea la hipótesis 3:

Hipótesis 3. En las distintas titulaciones, en una experiencia de aprendizaje combinado, la percepción de los estudiantes sobre su utilidad, la motivación conseguida y el grado de satisfacción incide positivamente en los resultados objetivos (calificaciones finales) que se alcanzan.

Datos y metodología

Selección de la muestra

La experiencia de aprendizaje combinado desarrollada se ha realizado en la asignatura de Contabilidad General de la Universidad de Granada, que se imparte en el primer año de cuatro titulaciones –doble titulación en Administración de Empresas y Derecho (DT), Licenciatura en Administración de Empresas (LADE), Licenciatura en Econo-

Fecha de entrada: 01-09-2010 Fecha de aceptación: 31-03-2011

mía (LE) y Diplomatura en Ciencias Empresariales (DCE)–. En ella han participado 17 grupos y 1.431 alumnos, que estaban matriculados en el curso académico 2009-10.

Para el contraste de la primera hipótesis, se analizó la evolución de los resultados de los estudiantes (Woltering et ál., 2009; Arquero, Jiménez y Joyce, 2004), utilizando dos tipos de datos: 1) la tasa de permanencia en la asignatura, para lo que se consideró la tasa de alumnos que se presentaron al examen final (el número de alumnos presentados a examen respecto al número total de alumnos matriculados en la asignatura); y 2) la tasa de aprobados en la asignatura; en concreto, el número de alumnos que han obtenido una calificación final de entre 5 y 10 puntos, respecto al número de alumnos que se presentaron al examen de la asignatura. Para estudiar la evolución de estos resultados, se utilizaron datos de cursos en los que aún no se había aplicado la experiencia de aprendizaje combinado (año 2007) y datos de los años siguientes, en los que se ha incorporado paulatinamente dicha experiencia (años 2008, 2009 y 2010). Debe señalarse que durante el período considerado, el grupo de profesores que imparte la materia es el mismo y el contenido de la asignatura no ha variado. Igualmente, hay que destacar que los exámenes finales los corrigen los distintos profesores con independencia del grupo al que impartieron docencia, lo cual evita posibles sesgos a la hora de aplicar los criterios de corrección.

Para contrastar el resto de hipótesis, se realizó una encuesta formada por 13 ítems, estructurados en cuatro bloques. Un primer bloque, de cuatro ítems, se centraba en los siguientes datos generales de los estudiantes: edad, sexo, nota de entrada a la universidad y nivel de asistencia a clase. La edad y la nota de entrada a la universidad fueron preguntas de escala abierta. Para el sexo, la respuesta podía ser varón o mujer y, para el nivel de asistencia a clase, se utilizó la escala de cinco intervalos empleada por la Universidad de Granada (menos de 20%, entre 21-40%, entre 41-60%, entre 61-80% y más de 80%). Los tres bloques restantes de la encuesta se centraron en la percepción de los estudiantes sobre la experiencia de aprendizaje combinado. En concreto, el segundo bloque estaba dirigido a conocer la utilidad que el aprendizaje combinado ha tenido para los estudiantes a la hora de comprender y aprender la materia. El tercer bloque se centraba en conocer en qué medida el aprendizaje combinado contribuía a incrementar la motivación del estudiante para estudiar la asignatura. El último bloque estaba dirigido a conocer el grado de satisfacción de los estudiantes con el aprendizaje combinado. Cada uno de estos tres bloques estaba formado por tres ítems en los que se les preguntaba sobre los dos componentes del aprendizaje combinado: un ítem para la enseñanza cara a cara y dos ítems para las actividades online (un ítem para los test online y otro para las actividades que había que realizar online). Estas respuestas fueron medidas con una escala de Likert de cinco puntos, donde 1 indica que la cuestión recibe como respuesta

menor grado de interés, menor grado de acuerdo y 5 indica que la cuestión planteada recibe *mayor grado de interés, mayor grado de acuerdo.* Dado que el constructo *online* estaba formado por dos ítems, para analizar las respuestas y asegurar la validez de este constructo, se calculó el alfa de Cronbach (el valor en relación con la utilidad fue de 0,7; respecto a la motivación fue de 0,76; y en cuanto a la satisfacción fue de 0,73). La medición de estas variables se reveló como fiable.

De los 1.431 alumnos matriculados en la asignatura en las cuatro titulaciones analizadas durante el curso académico 2009-10, la encuesta se dirigió a los 1.133 alumnos que se presentaron al examen de la asignatura. Contestaron la encuesta 1.004 alumnos, pero hubo que eliminar 148 encuestas porque los datos proporcionados estaban incompletos. Por tanto, la muestra final ha sido de 985 encuestas válidas (error muestral del 1,1%), lo cual constituye una muestra representativa de la población.

Magnitudes y variables

Los resultados del aprendizaje de los estudiantes se midieron, de forma objetiva, por las notas finales (NOTA FINAL) de los alumnos. Además, se utilizó una medida subjetiva del resultado formada por la percepción de los estudiantes de la experiencia de aprendizaje combinado (utilidad percibida, motivación y satisfacción). Así, se midió tanto la utilidad percibida de las enseñanzas cara a cara (UTILIDAD CAC) como la de las actividades online (UTILIDAD ONLINE) (Goodyear, Jones, Asensio, Hodgson y Steeples, 2005; Macedo-Rouet et ál., 2009). También se midió la motivación alcanzada a través de las clases presenciales (MOTIVACIÓN CAC) y la alcanzada a través de las actividades online (MOTIVACIÓN ONLINE) (Lim y Morris, 2009; Woltering et ál., 2009). Por último, se midió la satisfacción con las clases presenciales (SATISFACCIÓN CAC) (Macedo-Rouet et ál., 2009) y la satisfacción con las actividades online (SATISFACCIÓN ONLINE) (Lu y Chiou, 2010; Woltering et ál., 2009).

Para contrastar las hipótesis 2 y 3 se utilizaron las variables que recogen los resultados objetivos (NOTA FINAL) de los estudiantes y sus percepciones sobre la experiencia de aprendizaje combinado (utilidad, motivación y satisfacción). Para contrastar la hipótesis 2 se realizó un análisis de las correlaciones existentes entre ambos grupos de variables. Para contrastar la hipótesis 3 se planteó el siguiente modelo de regresión (1):

(1)

$$\text{NOTA FINAL} = b_1 + b_2\ \text{UTILIDAD CAC} + b_3\ \text{MOTIVACIÓN CAC} + b_4\ \text{SATISFACCIÓN CAC} + b_5\ \text{UTILIDAD ONLINE} + b_6\ \text{MOTIVACIÓN ONLINE} + b_7\ \text{SATISFACCIÓN ONLINE} + b_8\ \text{SEXO} + b_9\ \text{EDAD} + b_{10}\ \text{NOTA ENTRADA} + b_{11}\ \text{ASISTENCIA} + e$$

Fecha de entrada: 01-09-2010 Fecha de aceptación: 31-03-2011

En el modelo de regresión se introdujeron una serie de variables de control. Concretamente, la edad (EDAD), el sexo (SEXO), los conocimientos previos (NOTA ENTRADA) y el nivel de asistencia a clase (ASISTENCIA). La edad, según estudios previos, se relaciona con el rendimiento de los estudiantes (Lim y Morris, 2009; Paechter, Maier y Macher, 2010; Tanewski, DeLange y Wyatt 2001). Asimismo, otros estudios ponen de manifiesto que el sexo es una variable que influye de forma significativa en la satisfacción con los sistemas de aprendizaje (Huon et ál., 2007; Paechter et ál., 2010). La variable SEXO toma el valor 0 cuando el sexo es masculino y el valor 1 cuando es femenino. Por otra parte, de acuerdo con la literatura previa, el desempeño académico previo de los estudiantes (NOTA ENTRADA) puede ser un buen predictor del futuro desempeño académico (Farley y Ramsey, 1988; Rohde y Kavanagh, 1996; McKencie y Schweitzer, 2001) y de los resultados del primer curso de contabilidad (Doran, Bouillon y Smith, 1991; Duff, 2004). Para medir la variable NOTA ENTRADA se utilizó la nota media que el estudiante obtuvo para acceder a la universidad, ya que la asignatura que se está analizando corresponde al primer semestre del primer curso. Por último, se introdujo la variable asistencia a clase (ASISTENCIA), para ver si esta es determinante en las notas finales. Según algunos autores, la baja asistencia a clase tiene un efecto negativo en los logros alcanzados (Paisey y Paisey, 2004; Sugahara y Boland, 2006). Esta variable ASISTENCIA se midió con el porcentaje de asistencia a clase de acuerdo con la escala de cinco intervalos indicada anteriormente.

Resultados y discusión

En primer lugar, como aparece reflejado en la Tabla 1, la incorporación de la experiencia de aprendizaje combinado en la asignatura ha contribuido notablemente a mejorar la tasa de permanencia en la asignatura (porcentaje de alumnos que se presentaron a examen) en todas las titulaciones durante el período 2007-10, tal como puede observarse en la tasa de variación. La DCE es la titulación que ha presentado un mayor aumento de esta tasa. Esta evolución se considera positiva, y mucho más si tenemos en cuenta que se trata de una asignatura de primer curso y de primer cuatrimestre en la que los grupos son bastantes numerosos. La convocatoria de 2008 constituye un notable punto de inflexión. A partir de este momento, todas las titulaciones muestran un aumento del porcentaje de presentados respecto al total de matriculados excepto

en la LE, que presenta una leve reducción en 2009, y la DT –que presenta una reducción en 2010–. Los resultados obtenidos muestran discrepancias entre las titulaciones en la evolución de los porcentajes a lo largo de las diferentes convocatorias. Estas discrepancias pueden deberse a numerosas causas, entre ellas, los horarios de clase de las distintas titulaciones, las características propias de los alumnos de cada titulación, el perfil de cada carrera y sus salidas, que puede estar más o menos vinculado a las áreas de Contabilidad, el hecho de que el examen haya sido convocado al principio o al final del período de exámenes y la diferente distribución de exámenes en las diversas titulaciones, entre otras posibilidades.

TABLA I. Evolución del porcentaje de alumnos presentados (% respecto al número de matriculados) en la convocatoria de febrero de la asignatura en las distintas titulaciones (período 2007-10)

	DT	LADE	LE	DCE
2007	79	71	68	65
2008	76	67	64	68
2009	86	71	62	77
2010	84	80	75	79
Tasa de variación 2007-10	**6,33**	**12,68**	**10,29**	**21,54**

En cuanto a la tasa de aprobados con respecto al número de presentados, en la Tabla II puede observarse una evolución positiva en todas las titulaciones en el período 2007-10, principalmente en la LE, con una tasa de variación de un 155%. En este caso, el punto de inflexión lo constituye el año 2009, en el que se reduce el porcentaje de aprobados en todas las titulaciones excepto en la LE, posiblemente debido a que el examen tuvo lugar al final de período de exámenes. Sin embargo, en el año 2010 dichas tasas de aprobados se incrementaron notablemente y llegaron a situarse por encima de los valores de 2008 en todos los casos, excepto en la DCE. La DT y LADE son las titulaciones que presentan mayores tasas de aprobados en 2010 con un 85% y un 84% respectivamente. Por tanto, para todas las titulaciones, la incorporación del aprendizaje combinado en esta asignatura ha podido contribuir a mejorar la tasa de aprobados en el período analizado. Al igual que en el porcentaje de alumnos que se presentaron a examen, hay diferencias entre las titulaciones que pueden deberse a las otras circunstancias que ya se han comentado. Otro factor que también puede contribuir a los resultados puede ser la formulación del propio examen; no obstante, los conceptos y contenidos que se

Fecha de entrada: 01-09-2010 Fecha de aceptación: 31-03-2011

piden responden a los conocimientos básicos que los alumnos han de tener, por lo que la dificultad del examen es similar en las diferentes convocatorias.

Por tanto, si consideramos los resultados obtenidos para la tasa de permanencia en la asignatura (porcentaje de presentados) y la tasa de aprobados, se puede aceptar la hipótesis 1 para todas las titulaciones.

TABLA II. Evolución del porcentaje de alumnos aprobados (% respecto al número de presentados) en la convocatoria de febrero de la asignatura en las distintas titulaciones (período 2007-10)

	DT	LADE	LE	DCE
2007	73	45	27	36
2008	81	70	46	75
2009	68	66	53	68
2010	85	84	69	74
Tasa variación 2007-10	**16,44**	**86,67**	**155,56**	**105,56**

A continuación, en la Tabla III se presentan los estadísticos descriptivos de las variables relacionadas con la experiencia de aprendizaje combinado que se llevó a cabo. También se muestran los estadísticos de las notas finales que obtuvieron los alumnos y de las variables de control consideradas en el trabajo. Para todos los ítems relacionados con la experiencia de aprendizaje combinado se obtiene una puntuación media superior a 3,45 en todas las titulaciones. Los estudiantes consideran la experiencia útil para comprender y aprender la materia, están satisfechos con ella y además consideran que ha contribuido a incrementar su motivación para estudiar la asignatura. Podría decirse que los resultados se corresponden con los obtenidos por Alexander (1999), Donnelly (2010) y Woltering et ál. (2009).

TABLA III. Estadísticos descriptivos de las variables utilizadas

	DT			LADE			LE			DCE		
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N
Percepción del aprendizaje combinado												
UTILIDAD CAC	4,06	0,93	157	4,17	0,85	301	4,20	0,79	294	4,27	0,78	242
UTILIDAD ONLINE	3,86	0,79	159	3,85	0,79	306	3,70	0,86	295	3,86	0,79	244
MOTIVACIÓN CAC	3,87	0,98	157	3,75	1,00	303	3,89	0,96	296	3,97	0,95	243
MOTIVACIÓN ONLINE	3,55	0,86	159	3,58	0,94	304	3,45	0,96	295	3,53	0,91	243

SATISFACCIÓN CAC	3,91	1,04	157	3,99	0,97	299	4,16	0,87	290	4,21	0,89	239
SATISFACCIÓN ONLINE	3,65	0,78	159	3,63	0,89	304	3,55	0,90	291	3,66	0,82	242
Variable objetiva de los resultados												
NOTA FINAL	6,70	2,35	159	5,50	2,46	351	6,74	2,18	352	6,03	2,45	271
Variables de control												
SEXO	0,70	0,46	159	0,52	0,50	351	0,60	0,49	352	0,51	0,50	271
EDAD	18,42	0,91	158	19,71	2,00	301	19,25	2,86	279	20,43	3,08	241
NOTA DE ENTRADA	8,06	0,71	158	6,48	1,00	300	7,27	0,80	279	6,39	0,73	243
ASISTENCIA	4,23	1,14	159	4,16	1,15	304	4,38	0,91	289	4,20	1,15	243

Respecto a los dos componentes de la experiencia de aprendizaje combinado realizada, en todas las titulaciones las puntuaciones medias correspondientes a los ítems relativos al componente de aprendizaje cara a cara han sido superiores a las del componente de las actividades online. En este sentido, podemos decir que los alumnos consideran que las actividades online complementan las actividades presenciales cara a cara, pero no las sustituyen, de acuerdo con lo que se ha señalado en trabajos anteriores (Lim y Morris, 2009; O'Toole y Absalom, 2003; Voos, 2003).

Por lo que respecta a las notas finales de los estudiantes, en todas las titulaciones, a excepción de LADE, la nota media obtenida ha estado por encima del 6, en una puntuación de 0 a 10 puntos. Por otra parte, la mayoría de los estudiantes que se ha presentado a examen son mujeres, principalmente en la DT y en la LE. La edad media de los estudiantes y la nota media de entrada a la universidad muestran ciertas divergencias en las diferentes titulaciones; respectivamente, son la DT y la DCE las que poseen valores medios inferiores y superiores. Respecto al nivel de asistencia a clase, los valores medios de la respuesta son similares en todas las titulaciones; en general, se indica asistencia a más del 80% de las clases.

En las Tablas IV, V, VI y VII, y por titulaciones, se muestran los resultados del estudio de las relaciones que pueden existir entre las variables subjetivas de la experiencia de aprendizaje combinado (percepción de la utilidad, motivación y satisfacción de las enseñanzas cara a cara y de las actividades online) y la variable objetiva que recoge las calificaciones finales de los estudiantes (nota final).

En las cuatro titulaciones los mayores valores de correlación corresponden a la relación de las variables que reflejan la experiencia (utilidad, motivación y satisfacción) de las actividades online entre ellas (valores de correlación comprendidos entre 0,805 y 0,645) y a la relación de las variables que recogen la experiencia (utilidad, motivación y satisfacción) de las clases impartidas por el profesor (enseñanzas cara a cara) entre ellas (valores

de correlación entre 0,570 y 0,764). En todos estos casos, las correlaciones son significativas a un nivel inferior al 0,01. De este modo, los resultados muestran que la percepción que tienen los alumnos sobre la utilidad de las actividades online está correlacionada con la motivación que genera dicha herramienta para estudiar la asignatura y, además, con la satisfacción con tal herramienta docente. A su vez, la satisfacción de los estudiantes con las actividades online está relacionada con la contribución de esta herramienta a la motivación de los alumnos por estudiar esta asignatura. Lo mismo ocurre en el caso de las clases impartidas por el profesor. Por lo tanto, existe una relación entre las diversas medidas subjetivas de la experiencia de aprendizaje combinado.

TABLA IV. Correlaciones entre las variables de la experiencia del aprendizaje combinado y las calificaciones finales de los estudiantes en la DT

	NOTA FINAL	UTILIDAD CAC	UTILIDAD ONLINE	MOTIVACIÓN CAC	MOTIVACIÓN ONLINE	SATISFACCIÓN CAC	SATISFACCIÓN ONLINE
NOTA FINAL	1						
UTILIDAD CAC	,094	1					
UTILIDAD ONLINE	,025	,308**	1				
MOTIVACIÓN CAC	,066	,705**	,285**	1			
MOTIVACIÓN ONLINE	,037	,223**	,689**	,186*	1		
SATISFACCIÓN CAC	,118	,764**	,173*	,770**	,093	1	
SATISFACCIÓN ONLINE	,007	,186*	.697**	,202**	,772**	,131	1

(**) $p < 0,01$ (*) $p < 0,05$ (coeficiente de correlación de Spearman).

TABLA V. Correlaciones entre las variables de la experiencia del aprendizaje combinado y las calificaciones finales de los estudiantes en la LADE

	NOTA FINAL	UTILIDAD CAC	UTILIDAD ONLINE	MOTIVACIÓN CAC	MOTIVACIÓN ONLINE	SATISFACCIÓN CAC	SATISFACCIÓN ONLINE
NOTA FINAL	1						
UTILIDAD CAC	,069	1					
UTILIDAD ONLINE	,039	,220**	1				
MOTIVACIÓN CAC	,111	,602**	,157**	1			
MOTIVACIÓN ONLINE	,083	,169**	,734**	,217**	1		
SATISFACCIÓN CAC	,131*	,570**	,179**	,647**	,197**	1	
SATISFACCIÓN ONLINE	,057	,150*	,726**	,163**	,805**	,253**	1

(**) $p < 0,01$ (*) $p < 0,05$ (coeficiente de correlación de Spearman).

TABLA VI. Correlaciones entre las variables de la experiencia del aprendizaje combinado y las calificaciones finales de los estudiantes en la LE

	NOTA FINAL	UTILIDAD CAC	UTILIDAD ONLINE	MOTIVACIÓN CAC	MOTIVACIÓN ONLINE	SATISFACCIÓN CAC	SATISFACCIÓN ONLINE
NOTA FINAL	1						
UTILIDAD CAC	,152**	1					
UTILIDAD ONLINE	,054	,183**	1				
MOTIVACIÓN CAC	,191**	,672*	,204**	1			
MOTIVACIÓN ONLINE	,014	,134*	,690**	,235**	1		
SATISFACCIÓN CAC	,175**	,707**	,241**	,645**	,197**	1	
SATISFACCIÓN ONLINE	,006	,216**	,722**	,245**	,744**	,311**	1

(**) $p < 0{,}01$ (*) $p < 0{,}05$ (coeficiente de correlación de Spearman).

TABLA VII. Correlaciones entre las variables de la experiencia del aprendizaje combinado y las calificaciones finales de los estudiantes en la DCE

	NOTA FINAL	UTILIDAD CAC	UTILIDAD ONLINE	MOTIVACIÓN CAC	MOTIVACIÓN ONLINE	SATISFACCIÓN CAC	SATISFACCIÓN ONLINE
NOTA FINAL	1						
UTILIDAD CAC	,230**	1					
UTILIDAD ONLINE	,112	,216**	1				
MOTIVACIÓN CAC	,268**	,636**	,162*	1			
MOTIVACIÓN ONLINE	,152*	,218**	,713**	,213**	1		
SATISFACCIÓN CAC	,206**	,581**	,167**	,668**	,180**	1	
SATISFACCIÓN ONLINE	,153*	,249*	,712**	,240**	,790**	,223**	1

(**) $p < 0{,}01$ (*) $p < 0{,}05$ (coeficiente de correlación de Spearman).

Sin embargo, como figura en las Tablas IV a VII, las relaciones entre las variables que recogen las percepciones de las actividades cara a cara y las de las actividades online son inferiores. No obstante, se puede ver que resultan significativas y que la mayor relación se produce entre las variables que recogen el mismo tipo de experiencia, es decir, entre las de utilidad, entre las de motivación y entre las de satisfacción. Podría entenderse que los dos componentes del aprendizaje combinado (cara a cara y online) se apoyan el uno al otro, como ya se ha puesto de manifiesto en otros trabajos (Lim y Morris, 2009; O'Toole y Absalom, 2003; Voos, 2003).

Por lo que respecta a la relación entre las calificaciones finales de los alumnos y las variables de percepción de la experiencia de aprendizaje combinado, aparecen

Fecha de entrada: 01-09-2010 Fecha de aceptación: 31-03-2011

diferencias entre las titulaciones, por lo que la titulación es un factor que hay que tener en cuenta a la hora de aceptar la hipótesis 2. En el caso de la DT, se rechaza esta hipótesis, puesto que no se pone de manifiesto una relación significativa entre los componentes del aprendizaje combinado y la calificación final del alumno. En el caso de la LADE, los resultados son similares, excepto que aparece una relación significativa entre la satisfacción con las clases impartidas por el profesor y las notas finales. En el caso de la LE, solo es posible aceptar la hipótesis 2 en relación con el aprendizaje cara a cara, ya que aparecen coeficientes de relación estadísticamente significativos entre las notas finales de los estudiantes y las medidas subjetivas empleadas para medir la experiencia con las clases impartidas por el profesor. En el caso de la DCE, se muestra una relación significativa entre las notas finales de los estudiantes y la utilidad, motivación y satisfacción de los dos componentes de la experiencia de aprendizaje combinado, por lo que la hipótesis 2 es aceptable. Se aprecia que en las titulaciones en las que, antes de la experiencia de aprendizaje combinado, el número de alumnos presentados y las calificaciones obtenidas eran inferiores, el empleo de diversos métodos de enseñanza tiene una mayor eficacia. Sin embargo, en las titulaciones en las que el punto de partida es mejor, el apoyo de los diversos métodos no resulta significativo. Estos resultados también podrían vincularse al hecho de que en algunas titulaciones haya un mayor contenido a lo largo de la carrera de materias en el área de la Contabilidad (DT y LADE). Los alumnos que eligen estas titulaciones estarían a priori más interesados y comprometidos con el aprendizaje de materias del área de la Contabilidad. Así, se puede decir que existe un motor independiente de la propia enseñanza y de los métodos empleados. En el caso de las otras titulaciones, es necesario potenciar e incentivar el estudio de la materia, ya que en algunos casos (LE) tiene un carácter residual dentro del plan de estudios.

Por último, en la Tabla VIII se muestran los resultados del análisis de regresión realizado para cada una de las titulaciones. Se observa que para todas las titulaciones, la incorporación de las variables de control en el modelo de regresión (modelo 2) explica mejor las calificaciones finales (mayores valores de R cuadrado) que cuando se consideran únicamente las variables independientes de percepción (modelo 1). En el modelo 1 se comprueba que las variables que recogen la experiencia de los alumnos explican parte de la varianza, pero en muy pequeña medida y, además, en la mayoría de los casos estas variables no son significativas en la explicación de la nota final. Se aprecia que la nota final del estudiante se relaciona con aquella variable de percepción que presenta una mayor correlación con esa nota (Tablas IV a VII).

TABLA VIII. Resultados de la regresión entre la nota final de los estudiantes y la experiencia de aprendizaje combinado

	DT		LADE		LE		DCE	
VARIABLES INDEPENDIENTES	**Mod. 1**	**Mod. 2**	**Mod. 1**	**Mod. 2**	**Mod. 1**	**Mod. 2**	**Mod. 1**	**Mod. 2**
UTILIDAD CAC	-0,021 (0,881)	0,038 (0,649)	-0,032 (0,651)	0,009 (0,872)	0,049 (0,539)	0,103 (0,073)	0,140 (0,093)	0,149 (0,374)
UTILIDAD ONLINE	0,032 (0,795)	-0,064 (0,425)	0,005 (0,938)	-0,017 (0,760)	0,023 (0,694)	0,040 (0,477)	0,080 (0,215)	0,059 (0,405)
MOTIVACIÓN CAC	0,051 (0,712)	0,035 (0,687)	0,009 (0,910)	0,038 (0,511)	0,171 (0,004)**	0,055 (0,355)	0,245 (0,000)**	0,090 (0,050)*
MOTIVACIÓN ONLINE	-0,108 (0,437)	-0,091 (0,250)	0,047 (0,425)	0,014 (0,805)	-0,013 (0,822)	0,002 (0,968)	0,071 (0,270)	0,767 (0,444)
SATISFACCIÓN CAC	0,078 (0,614)	0,077 (0,356)	0,118 (0,043)*	0,059 (0,314)	0,025 (0,747)	0,037 (0,520)	0,075 (0,389)	0,015 (0,867)
SATISFACCIÓN ONLINE	0,073 (0,616)	-0,034 (0,662)	0,039 (0,514)	0,008 (0,891)	-0,034 (0,574)	-0,042 (0,453)	0,061 (0,347)	0,059 (0,401)
VARIABLES CONTROL								
EDAD		0,042 (0,606)		0,167 (0,005)**		0,082 (0,159)		0,130 (0,046)*
SEXO		-0,036 (0,640)		-0,063 (0,264)		-0,034 (0,549)		-0,109 (0,123)
NOTA ENTRADA		0,317 (0,000)**		0,541 (0,000)**		0,449 (0,000)**		0,263 (0,000)**
ASISTENCIA		0,193 (0,014)*		0,175 (0,002)**		0,237 (0,000)**		0,173 (0,023)*
R^2 AJUSTADO	0,016	0,138	0,011	0,308	0,026	0,302	0,056	0,134
F-ESTADÍSTICO	0,414	12,494	4,134	35,570	8,621	48,721	15,047	10,503
PROBABILIDAD	0,869	0,000	0,043	0,000	0,004	0,000	0,000	0,000

(**) $p \leq 0,01$ (*) $p \leq 0,05$

Al incorporar las variables de control en todas las titulaciones, las variables de percepción no son explicativas de las calificaciones finales, a excepción de en la DCE, donde la motivación del aprendizaje cara a cara incide de forma significativa (con un nivel de significación del 5%) en la nota final. Esto se debe a que las variables de control resultan más significativas en la explicación de la nota final. Sin embargo, en todas las titulaciones, las calificaciones finales de los estudiantes están influidas por

Fecha de entrada: 01-09-2010 Fecha de aceptación: 31-03-2011

la nota de entrada del alumno a la universidad y por su grado de asistencia a clase. En el caso de LADE y DCE, las notas finales de los alumnos también se ven afectadas de forma significativa por la edad de los estudiantes. Los resultados obtenidos coinciden con estudios anteriores de acuerdo con los cuales la nota de entrada, la asistencia y la edad son variables que suelen ser más explicativas del modelo (McKenzie y Schweitzer, 2001; Sugahara y Boland, 2006; Tanewski et ál., 2001). Por su parte, el sexo de los estudiantes no incide en las notas finales, al igual que se puso de manifiesto en los trabajos de Duff (2004) y Paver y Gammie (2005). Por tanto, cabe señalar que, aunque los estudiantes consideran la experiencia de aprendizaje combinado útil, motivadora y satisfactoria, dicha percepción no tiene una incidencia significativa en las notas finales de los estudiantes de DT, LADE y LE, por lo que se debe rechazar la hipótesis 3. En el caso de la DCE, podría aceptarse la hipótesis 3, ya que se observa que las calificaciones finales de estos estudiantes dependen, entre otras variables, de la motivación por estudiar la asignatura alcanzada gracias la experiencia de aprendizaje combinado, específicamente, gracias a las actividades cara a cara.

Conclusiones

En el trabajo se pone de manifiesto que la incorporación paulatina, a partir de 2008, de la experiencia de aprendizaje combinado ha podido contribuir a una reducción de la tasa de abandono de la asignatura en todas las titulaciones, puesto que se constata un incremento en el porcentaje de alumnos que se presentan al examen respecto del total de alumnos matriculados en la asignatura. Asimismo, en todas las titulaciones, la incorporación de la experiencia de aprendizaje combinado ha podido incidir en el aumento de la tasa de aprobados, aunque no es el elemento más determinante en la nota final. En la evolución de ambas tasas, las titulaciones presentan ciertas discrepancias que pueden estar relacionadas con causas de muy diversa índole como la orientación profesional de cada carrera, el peso de las materias de contabilidad en la titulación, el momento del período de exámenes en el que se fija el examen de la asignatura en cada titulación, etc.

En general, los alumnos de todas las titulaciones coinciden en valorar mucho, por término medio, la experiencia de aprendizaje combinado. Los alumnos consideran esta experiencia útil para comprender y aprender la materia, están satisfechos con

ella y además consideran que ha contribuido a incrementar su motivación para estudiar la asignatura. En todas las titulaciones, por término medio, los estudiantes de esta asignatura valoran más los ítems relacionados con las clases impartidas por el profesor que los relacionados con las actividades online. Asimismo, se contrasta para los dos componentes del aprendizaje combinado que existe una relación entre la utilidad que se percibe, la motivación que han generado para el aprendizaje de la asignatura y la satisfacción con estas herramientas docentes. Por tanto, las actividades disponibles para realizar en la web pueden considerarse como un complemento a la habitual clase impartida por el profesor y han posibilitado que los alumnos realicen parte del trabajo de manera autónoma.

Además, por lo que respecta a las actividades cara a cara, se pone de manifiesto la relación entre las notas finales de los estudiantes y la percepción de la experiencia del aprendizaje combinado, en el caso de la LE y para la DCE. Para aquellas titulaciones en las que los alumnos pueden tener una menor motivación intrínseca por la asignatura a priori porque es menos relevante en su titulación (DCE y LE), el aprendizaje combinado sirve de apoyo y se relaciona positivamente con los resultados finales obtenidos.

Por último, en todas las titulaciones se pone de manifiesto que los resultados finales objetivos que los estudiantes obtienen vienen determinados principalmente por sus conocimientos previos y por su nivel de asistencia a clase. Para la LADE y la DCE la edad también se muestra como una variable que incide en las calificaciones finales. Por otra parte, el hecho de que la experiencia de aprendizaje combinado suscite mayor satisfacción o motivación o que se perciba como útil no tiene una incidencia significativa en los resultados finales obtenidos, salvo en el caso de la motivación de las clases impartidas por el profesor en la DCE. A pesar de que se trata de aspectos muy valorados por el conjunto de alumnos, no se aprecia una incidencia en las notas finales. Son otros factores los que resultan determinantes en estas.

Para un futuro, podría estudiarse en qué medida la incorporación del aprendizaje combinado puede estar incidiendo positivamente en otro tipo de resultados como el desarrollo de competencias o destrezas adquiridas, el mayor interés por las materias de la titulación elegida o por las salidas profesionales. Asimismo, podrían considerarse otros aspectos como el grado de utilización de las actividades online o la posibilidad de que un tipo de actividad online resulte más adecuado para incidir en los resultados finales. También, si fuera posible, resultaría interesante comparar estos resultados con los obtenidos en otras asignaturas impartidas en la misma titulación, en el mismo curso y durante el mismo cuatrimestre y con similar número de alumnos matriculados por grupo. Estos aspectos constituyen futuras líneas de investigación de gran interés.

Fecha de entrada: 01-09-2010 Fecha de aceptación: 31-03-2011

Referencias bibliográficas

Alexander, S. (1999). An Evaluation of Innovative Projects involving Communication and Information Technology in Higher Education. *Higher Education Research & Development,* 18 (2), 173-183.

Arquero, J. L., Jiménez, S. M. y Joyce, J. (2004). Skills Development, Motivation and Learning in Financial Statement Analysis: an Evaluation of Alternative Types of Case Studies. *Accounting Education,* 13 (2), 191-212.

Boyle, T., Bradley, C., Chalk, P., Jones, R. y Pickard, P. (2003). Using Blended Learning to Improve Student Success Rates in Learning to Program. *Journal of Educational Media,* 28 (2-3), 165-178.

Broad, M., McDonald, A. y Matthews, M. (2000). Acceptability of Accounting Learning and Teaching through the World Wide Web. *Discussion Papers in Accounting and Management Science,* 00-159 [University of Southampton, Reino Unido].

CERI (2005). *E-learning in Tertiary Education: Where do We Stand?* Paris: OECD Publishing.

Crawford, K., Gordon, S., Nicholas, J. y Prosser, M. (1998). Qualitatively Different Experiences of Learning Mathematics at University. *Learning and Instruction,* 4 (5), 331-345.

CRUE (2009). *Las TIC en el Sistema Universitario Español (2009): UNIVERSITIC 2009.* Madrid: CRUE.

De George-Walker, L. y Keeffe, M. (2010). Self-Determined Blended Learning: A Case Study of Blended Learning Design. *Higher Education Research & Development,* 29 (1), 1-13.

Donnelly, R. (2010). Harmonizing Technology with Interaction in Blended Problem-Based Learning. *Computers & Education,* 54, 350-359.

Doran, B. M., Bouillon, M. L. y Smith, C. G. (1991). Determinants of Student Performance in Accounting Principles I and II. *Issues in Accounting Education,* 6 (1), 74-84.

Dowling, C., Godfrey, J. M. y Gyle, N. (2003). Do Hybrid Flexible Delivery Teaching Methods Improve Accounting Students' Learning Outcomes? *Accounting Education,* 12 (4), 373-391.

Drennan, L. G. y Rohde, F. H. (2002). Determinants of Performance in Advanced Undergraduate Management Accounting: an Empirical Investigation. *Accounting and Finance,* 42, 27-40.

Duff, A. (2004). Understanding Academic Performance and Progression of First-Year Accounting and Business Economics Undergraduates: The Role of Approaches

to Learning and Prior Academic Achievement. *Accounting Education: An International Journal,* 13 (4), 409-430.

Farley, A. A. y Ramsey, F. L. (1988). Student Performance in First Year Tertiary Accounting Courses and its Relationship to Secondary Accounting Education. *Accounting and Finance,* 28 (1), 29-44.

Freeman, M. (1996). The Role of the Internet in Teaching Large Undergraduate Classes. *Innovations in Teaching and Learning Discussion Paper,* 2 [Faculty of Business, University of Technology, Sydney].

Freeman, M. A. y Capper, J. M. (1999). Exploiting the Web for Education: an Anonymous Asynchronous Role Simulation. *Australian Journal of Educational Technology,* 15 (1), 95-116.

Garrison, D. R. y Kanuka, H. (2004). Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education. *The Internet and Higher Education,* 7 (2), 95-105.

Ginns, P. y Ellis, R. A. (2009). Evaluating the Quality of e-Learning at the Degree Level in the Student Experience of Blended Learning. *British Journal of Educational Technology,* 40 (4), 652-663.

Goodyear, P., Jones, C., Asensio, M., Hodgson, V. y Steeples, C. (2005). Networked Learning in Higher Education: Students' Expectations and Experiences. *Higher Education,* 50, 473-508.

Graham, C. R. (2004). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. En C. J. Bonk y C. R. Graham (Eds.), *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs,* 3-21. Zürich: Pfeiffer Publishing.

— (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends and Future Directions. En C. J. Bonk y C. R. Graham (Eds.), *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs.* San Francisco: Pfeiffer Publishing.

Harding, A., Kaczynski, D. y Wood, L. (2005). Evaluation of Blended Learning: Analysis of Qualitative Data. En *Proceedings of UniServe Science Blended Learning Symposium,* 56-61.

Huon, G., Spehar, B., Adam, P. y Rifkin, W. (2007). Resource Use and Academic Performance among First Year Psychology Students. *Higher Education,* 53, 1-27.

Lim, D. H. y Morris, M. L. (2009). Learner and Instructional Factors Influencing Learning Outcomes within a Blended Learning Environment. *Educational Technology & Society,* 12 (4), 282-293.

Lu, H. P. y Chiou, M. J. (2010). The Impact of Individual Differences on e-Learning System Satisfaction: A Contingency Approach. *British Journal of Educational Technology,* 41 (2), 397-323.

MacDonald, J. (2008). *Blended Learning and Online Tutoring* (2nd ed.). Hampshire (Reino Unido): Gower.

Macedo-Rouet, M., Ney, M., Charles, S. y Lallich-Boidin, G. (2009). Students' Performance and Satisfaction with Web vs. Paper-Based Practice Quizzes and Lecture Notes. *Computers & Education,* 53, 375-384.

McKenzie, K. y Schweitzer, R. (2001). Who Succeeds at University? Factors Predicting Academic Performance in First Year Australian University Students. *Higher Education Research & Development,* 20 (1), 21-33.

Mitchell, P. y Forer, P. (2010). Blended Learning: The Perceptions of First-Year Geography Students. *Journal of Geography in Higher Education,* 34 (1), 77-89.

O'Toole, J. M. y Absalom, D. J. (2003). The Impact of Blended Learning on Student Outcomes: Is there Room on the Horse for Two? *Journal of Educational Media,* 28 (2-3), 179-190.

Orton-Johnson, K. (2009). 'I've Stuck to the Path I'm Afraid': Exploring Student Non-Use of Blended Learning. *British Journal of Educational Technology,* 40 (5), 837-847.

Osguthorpe, T. R. y Graham, R. C. (2003). Blended Learning Environments. *Quarterly Review of Distance Education,* 4 (3), 227-233.

Paechter, M., Maier, B. y Macher, D. (2010). Students' Expectations of, and Experiences in e-Learning: Their Relation to Learning Achievements and Course Satisfaction. *Computers & Education,* 54, 222-229.

Paisey, C. y Paisey, N. J. (2004). Student Attendance in an Accounting Module – Reasons for Non-Attendance and the Effect on Academic Performance at a Scottish University. *Accounting Education,* 13, Supplement 139-53.

Paver, B. y Gammie, E. (2005). Constructed Gender, Approach to Learning and Academic Performance. *Accounting Education: An International Journal,* 14 (4), 427-444.

Rohde, F. H. y Kavanagh, M. (1996). Performance in First Year University Accounting: Quantifying the Advantage of Secondary School Accounting. *Accounting and Finance,* 36, 275-285.

Sharpe, R. y Benfield, G. (2005). The Student Experience of e-Learning in Higher Education: a Review of the Literature. *Brookes e-Journal of Learning and Teaching,* 1, 3. Recuperado de http://www.brookes.ac.uk/publications/bejlt/volume1issue3/academic/sharpe_benfield.html

Singh, T. (2010). Creating Opportunities for Students in Large Cohorts to Reflect in and on Practice: Lessons Learnt from a Formative Evaluation of Students' Experiences of a Technology-Enhaced Blended Learning Design. *British Journal of Educational Technology,* 41 (2), 271-286.

Sugahara, S. y Boland, G. (2006). The Effectiveness of PowerPoint Presentations in the Accounting Classroom. *Accounting Education: An International Journal,* 15 (4), 391-403.

Tanewski, G., DeLange, P. y Wyatt, K. (2001). Determinants of Students' Success in First Year Open Learning Accounting. *Accounting Research Journal,* 14 (1), 96-108.

Voos, R. (2003). Blended Learning – What Is It and Where Might It Take Us? *Sloan-C View,* 2 (1), 2-5.

Wlodkowski, R. J. (1985). *Enhancing Adult Motivation to Learn.* San Francisco: Jossey-Bass.

Woltering, V., Herrler, A., Spitzer, K. y Spreckelsen, C. (2009). Blended Learning Positively Affects Students' Satisfaction and the Role of the Tutor in the Problem-Based Learning Process: Results of a Mixed-Method Evaluation. *Advances in Health Science Education,* 14, 725-738.

Dirección de contacto: M.ª Carmen Pérez López. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales. Departamento de Economía Financiera y Contabilidad. Campus de Cartuja s/n; 18071 Granada, España. Email: marialo@ugr.es

Fecha de entrada: 01-09-2010 Fecha de aceptación: 31-03-2011

Nivel de satisfacción del profesorado universitario con los sistemas de evaluación

Academics' Satisfaction with Evaluation Systems

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-124

Katia Caballero Rodríguez
Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Granada, España.

Resumen

El objetivo de este artículo es dar a conocer el nivel de satisfacción de los profesores universitarios con los sistemas de evaluación de la función docente, investigadora y gestora. El diseño de esta investigación parte del uso combinado del método cuantitativo (cuestionario) y del cualitativo (entrevista biográfico-narrativa). En este trabajo se presentan parte de los resultados obtenidos mediante el cuestionario *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario* (CDIPPU), creado específicamente para esta investigación. Dicho cuestionario consta de siete dimensiones, de las que aquí se abordarán dos: acceso y promoción, y evaluación e incentivación, con el propósito de conocer las opiniones que los profesores tienen sobre estos sistemas y sobre su influencia a la hora de encauzar la construcción y el desarrollo de una determinada identidad profesional. El cuestionario fue administrado a todo el profesorado de la Universidad de Granada; se obtuvo una muestra de 1.062 profesores, que equivale al 35,4% de la población. Los resultados muestran que el nivel de satisfacción general de los profesores con respecto a los sistemas de acceso y promoción, por un lado, y con respecto a los de evaluación e incentivación, por otro, es bajo. El descontento con los sistemas de evaluación obliga a plantear algunas cuestiones sobre los criterios y procedimientos que se siguen para evaluar cada una de las funciones del profesorado, así como sobre la conexión de dichos procesos con estrategias formativas que hagan de la evaluación no solo un sistema de control, sino también de mejora.

Palabras clave: profesorado universitario, evaluación, acreditación, acceso, promoción, incentivación.

Fecha de entrada: 09-10-2010 Fecha de aceptación: 30-03-2011

Abstract

The main aim of this article is to report academics' satisfaction level regarding the systems for evaluating teaching, research and management. The research design combines the use of quantitative methods (questionnaires) and qualitative methods (biographical/narrative interviews). The results reported here were obtained from a questionnaire entitled, *"Construction and Development of the Professional Identity of Academics",* which was put together specifically for this project. The questionnaire is made up of seven dimensions, two of which are reported here: 1) access and promotion and 2) evaluation and incentive. The questionnaire was administered to all the teaching staff at the University of Granada. The sample was composed of 1,062 academics, 35.4% of the population. The results show that the general satisfaction level with respect to the access and promotion system on the one hand and evaluation and incentives on the other hand is low. Teacher discontent with evaluation systems forcibly raise some questions about the criterions and procedures used to evaluate academics' duties, and about how evaluation processes are connected to training strategies so that evaluation can be used not just for monitoring, but for improvement as well.

Key words: academics, evaluation, accreditation, access, promotion, incentives.

Introducción

La finalidad de la universidad española como institución, desde sus orígenes hasta el momento presente, ha sufrido grandes cambios. Se ha pasado por una serie de momentos en los que, unas veces, ha liderado la fuerza social de la docencia y, otras, la de la investigación. Estos períodos han desempeñado un papel determinante en el perfil del profesorado universitario y en la evaluación de su desempeño.

Desde principios del siglo xxi hasta hoy, el desarrollo de la investigación ha cobrado un énfasis creciente que ha hecho que, en la actualidad, se constituya como la actividad por excelencia del profesorado universitario. La inclinación de la balanza hacia este ámbito en perjuicio de la docencia ha recibido muchas críticas, aunque con la implantación del crédito europeo parece que la enseñanza ha comenzado a recobrar fuerza.

No obstante, la docencia es una actividad que todavía sigue a la sombra de la investigación; además, en la mayoría de los casos, ambas funciones se desempeñan de manera aislada. Este desequilibrio se debe a que, como señalan Hawes y Donoso

Fecha de entrada: 09-10-2010 Fecha de aceptación: 30-03-2011

(2003, p. 2), existe un sistema de evaluación que hace que los profesores accedan a la universidad más por su trayectoria profesional como investigadores que por su formación didáctica para ejercer la docencia.

Son diversos los trabajos que han intentado aportar nitidez, desde diferentes enfoques, al complejo entramado que supone la evaluación de los profesores de universidad.

Pulido y Pérez (2003) tuvieron como objetivo ofrecer ideas sobre el modo de evaluar adecuadamente la actividad del profesorado universitario. Para ello, por una parte ponderaron, gracias al trabajo de 151 expertos, las actividades que realiza el profesorado y, por otra, evaluaron la actividad de 222 profesores; finalmente, analizaron cómo variaba dicha evaluación en función de la ponderación adoptada. A partir de las diferencias encontradas, una de las conclusiones principales fue que las agencias de evaluación debían establecer indicadores diversos que permitieran valorar la actividad del profesorado de forma más precisa y justa. Asimismo, plantearon la necesidad de evaluar la calidad conjunta en docencia e investigación.

Tejedor (2003) propuso un modelo de evaluación del profesorado universitario que venía a compensar los déficits que sufría la evaluación docente frente a la evaluación investigadora. Dicho modelo quedó configurado por una serie de indicadores para valorar la actividad docente, agrupados en las siguientes dimensiones: preparación adecuada del programa de la asignatura; coordinación de programas; previsión de evaluación; previsión de espacios, recursos y materiales; cumplimiento de obligaciones; desarrollo del programa; motivación positiva; recursos didácticos; actividades prácticas; evaluación; acción tutorial; valoración global; y prestación de servicios a la comunidad.

García y González (2007) estudiaron el modo en que los profesores de la Universidad de Huelva conciben y valoran las diversas funciones que constituyen su perfil profesional, mediante técnicas de recogida y de análisis de datos cualitativos y cuantitativos. Sus resultados mostraron que el perfil profesional suele quedar definido por el desempeño de la investigación y la docencia (en este orden), mientras que la gestión queda relegada a un grupo minoritario de profesores. Además, probaron que no suele existir relación entre lo que se investiga y lo que se enseña. Este estudio concluyó que el perfil profesional está condicionado por los sistemas de acceso y promoción, y no se halla respaldado por procesos formativos.

Por su parte, Sierra et ál. (2009) realizaron un estudio descriptivo para analizar la importancia que los profesores titulares de universidad y los catedráticos de universidad concedían a distintos indicadores de evaluación. La muestra, compuesta

por 1.294 profesores españoles, respondió a una encuesta cuyos resultados manifestaron que los indicadores más valorados tenían que ver con la investigación. Además, se encontraron escasas diferencias entre las opiniones de ambos cuerpos docentes.

Escudero Pino y Rodríguez (2010) hicieron una revisión metaevaluativa de la evaluación del profesorado universitario que llevaban a cabo los gobiernos autonómicos para la concesión de incentivos individuales. Los autores señalaron que, aunque los incentivos no son negativos, no siempre alcanzan su objetivo, que es la mejora de la calidad del profesorado y de las instituciones. En esta dirección, planteaban la necesidad de hacer una distinción entre complemento salarial –orientado a compensar la implicación de los profesores en actividades profesionales diversas– e incentivo a la excelencia –dirigido a los profesores que alcanzan ciertas cotas de calidad en dichas actividades–.

El estudio que aquí se presenta forma parte de una amplia investigación cuyo objetivo general es conocer cómo construyen y desarrollan su identidad profesional los profesores universitarios. De las siete dimensiones analizadas, aquí se expondrán los resultados obtenidos para dos de ellas: acceso y promoción, y evaluación e incentivación. Los objetivos específicos que van a guiar este trabajo son los siguientes:

- Conocer el nivel de satisfacción de los profesores universitarios con el sistema de acceso y promoción en la universidad.
- Conocer el nivel de satisfacción del profesorado con el sistema de evaluación e incentivación en la universidad.
- Establecer las diferencias existentes en las opiniones vertidas por los profesores en función de diferentes variables descriptivas (sexo, edad, rama científica, categoría profesional, etc.).
- Determinar si existe el mismo nivel de satisfacción con el sistema de evaluación de la actividad docente que con el de evaluación de la actividad investigadora.

De dichos objetivos, se desprenden las siguientes hipótesis:

- El nivel de satisfacción de los profesores con el sistema de acceso y promoción en la universidad es bajo.
- El nivel de satisfacción de los profesores con el sistema de evaluación e incentivación en la universidad es bajo.

Fecha de entrada: 09-10-2010 Fecha de aceptación: 30-03-2011

- Existen diferencias estadísticamente significativas entre las opiniones de los profesores en función de variables descriptivas, como el sexo, la edad, la rama científica, la categoría profesional, etc.
- Existe una mayor satisfacción con el sistema de evaluación de la actividad investigadora que con el de evaluación de la actividad docente.

La universidad española: inicios en materia evaluativa

Con la entrada en vigor de la Ley de Reforma Universitaria (1983), para acceder a las universidades públicas como profesor había que pasar por una comisión que valoraba la trayectoria profesional del candidato y defender un proyecto docente. Este proceso iba especialmente dirigido a evaluar el dominio de aspectos relativos a la docencia.

Más adelante, con la aprobación del Real Decreto 1086/1989 sobre Retribuciones del Profesorado Universitario, se instauraron los complementos retributivos, que venían a incentivar de manera autónoma la actividad docente, mediante los denominados quinquenios, y la actividad investigadora, mediante los sexenios.

El Consejo de Universidades era la figura encargada de determinar el sistema de evaluación e incentivación de la docencia. Aunque el procedimiento contaba con unos criterios para valorar los méritos docentes, debido a la pérdida de poder adquisitivo que había sufrido el profesorado universitario, los complementos económicos comenzaron a concederse de manera generalizada.

Por su parte, la evaluación e incentivación de la investigación, encomendada a la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI), provocó en sus inicios malestar entre los profesores, pues no se determinaron unos criterios claros que definieran la consecución de los sexenios. Las críticas al procedimiento llevaron a establecer unos requisitos mínimos que supusieron el comienzo de los niveles de exigencia que hoy persisten respecto a la actividad investigadora.

El desequilibrio en la evaluación de ambas actividades es claro. La investigación se evalúa por un procedimiento independiente al de evaluación de la docencia, sin tener en cuenta la posible unión que puede darse entre ambas; al mismo tiempo, mientras los quinquenios docentes se conceden de manera automática, aceptando que todos los docentes realizan esta actividad con el mismo nivel de excelencia, el acceso a los sexenios pretende ser un filtro que lleve a compensar solo a los mejores

investigadores. Como argumentan Báez y Cabrera (2001, pp. 147, 156), la evaluación de la investigación se sustenta en unos criterios muy elaborados y rigurosos, mientras que la evaluación de la docencia está mucho menos formalizada y regulada; se ha de demostrar que se es buen investigador, pero se da por hecho que todos somos buenos docentes.

Junto a los complementos por méritos docentes y de productividad, también se creó el complemento específico para el desempeño de cargos de gestión; un tipo de retribución no sometido a un proceso de evaluación previo y que todavía hoy perdura.

Casi 10 años después, la Ley Orgánica de Universidades (2001) planteó modificaciones importantes en el sistema de evaluación del profesorado universitario. Entre ellas, estableció la creación de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA), que se convirtió en la responsable de evaluar, certificar y acreditar las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario (LOU, 2001, art. 31.2.c.).

A raíz de lo anterior, se produjeron cambios en las figuras profesionales, que pasaron a clasificarse en personal contratado y funcionarios. Para acceder a contratos de ayudante doctor, colaborador, contratado doctor y profesor de universidad privada, los solicitantes debían acreditarse presentando el currículo a una agencia de evaluación, nacional o regional. Aquellos que consiguieran la acreditación, debían someterse a las condiciones que sus respectivas universidades determinasen para acceder a la plaza solicitada.

En cuanto a los cuerpos docentes universitarios, para acceder a plazas de titular de universidad y catedrático de universidad, era necesario superar una prueba de habilitación, consistente en la presentación del currículo, la defensa de un proyecto docente y la exposición de un tema de dicho proyecto entre tres elegidos por sorteo. Una vez conseguida la habilitación, cada universidad establecía sus propias condiciones de acceso al puesto.

El cambio de ley no implicó grandes modificaciones, aunque los nuevos modelos de evaluación aplicados por las diferentes agencias comenzaron a incluir los méritos docentes como requisitos para el acceso y la promoción. No obstante, la exigencia de ciertos niveles de actividad y calidad docente no viene asociada a un sistema de formación previa que se halle en consonancia con dichas exigencias. Por tanto, se ha entrado en la contradicción de evaluar una actividad para la que los profesores no han sido preparados. De ahí que «muchos profesores perciban negativamente este proceso como un intento de fiscalización, más que de ayuda a la función docente» (Montanero, 2002, p. 25).

Fecha de entrada: 09-10-2010 Fecha de aceptación: 30-03-2011

La evaluación del profesorado universitario hoy

La aparición de la Ley Orgánica que Modifica la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU), en 2007, trae consigo algunos cambios para la evaluación y acreditación del profesorado. El acceso a la plantilla de personal docente e investigador contratado o a los cuerpos docentes universitarios sigue unido a la obtención de la acreditación previa a través de una agencia de evaluación externa a la universidad. Por su parte, las retribuciones a dichas figuras quedan en manos del gobierno y de las comunidades autónomas, después de que se produzca una evaluación positiva por parte de una agencia de evaluación.

Acceso y promoción

Para optar a formar parte del personal docente e investigador contratado (ayudante doctor, contratado doctor o profesor de universidad privada), ANECA ha desarrollado el Programa de Evaluación del Profesorado para la contratación (PEP), en el que pueden participar aquellos que poseen el título de doctor y de acuerdo con el cual, en función del perfil al que se aspire, se han de cumplir una serie de requisitos (ANECA, 2007*b*).

Para acceder a estas figuras, los méritos en investigación ofrecen casi el doble de posibilidades que los méritos docentes, por lo que los propios sistemas de evaluación encasillan la docencia como una actividad de segundo orden. Al mismo tiempo, cabría plantearse si realmente estos procesos de evaluación cuantitativa están causando un impacto en el avance científico y universitario y en el aprendizaje de los alumnos. Quizás, únicamente potencian las prisas por engrosar el currículo a marchas forzadas, pues esta es la forma de alcanzar la estabilidad laboral.

Además, como se observa, las figuras profesionales aparecen respetando cierto orden jerárquico, pero ¿qué sentido tiene su existencia si no van ligadas a procesos formativos ni a exigencias propias del nivel de experiencia que se posee? ¿Qué calidad se puede pedir a un principiante que no ha recibido formación docente y que para alcanzar la estabilidad ha de responder numéricamente a las exigencias de cada una de sus funciones? En definitiva, como subraya Tejada (2006, p. 284), las normativas que se han venido generando desde la LRU hasta la actualidad han puesto el énfasis en la evaluación de la docencia, la investigación y la gestión, pero no en su articulación y formación.

Fecha de entrada: 09-10-2010 Fecha de aceptación: 30-03-2011

Algunas universidades llevan varios años adoptando programas de formación para el profesorado universitario principiante, aunque todavía es bajo el porcentaje de profesores que accede a ellos y se desconoce el impacto que están teniendo en la mejora de la actividad docente. Según Fernández March (2008, p. 277), esta formación voluntaria adopta un enfoque individual y no parte de un marco teórico común a raíz del que puedan trabajar todas las universidades.

Por otro lado, el acceso a los cuerpos docentes universitarios o cuerpo de funcionarios se regula de manera independiente a los anteriores mediante el Programa de Acreditación Nacional para el Acceso a los Cuerpos Docentes Universitarios (Programa ACADEMIA). Los cuerpos docentes están formados por los titulares de universidad y los catedráticos de universidad, mientras que están en vías de extinción otras figuras que hasta el momento habían coexistido con las anteriores, como la de titular de escuela universitaria y catedrático de escuela universitaria. Los requisitos para acceder a dichas figuras también son variables, en función de la que se solicite (ANECA, 2008).

Una vez obtenidas las acreditaciones, tanto para los profesores contratados como para los cuerpos docentes, cada universidad y comunidad autónoma tiene sus propias pautas de acceso a las plazas para las que se ha obtenido la acreditación.

Incentivación

El Real Decreto 1086/89, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado, planteaba dos procedimientos independientes para evaluar la actividad docente e investigadora.

De acuerdo con este real decreto, la evaluación de la docencia corresponde a cada universidad, y consiste en una incentivación económica por cada período de cinco años o quinquenio. En esta línea, ANECA ha comenzado a desarrollar el Programa Docentia en colaboración con diversas agencias de evaluación y administraciones educativas de diversas comunidades autónomas. Este programa supone un «apoyo a las universidades para que diseñen mecanismos propios para valorar la calidad de la actividad docente de su profesorado, para favorecer la mejora de dicha actividad y su reconocimiento» (ANECA, 2006). La evaluación se centra en valorar tres aspectos de la docencia: planificación, desarrollo y resultados. Partiendo de dichos aspectos, ANECA propone diferentes formas de evaluación: a) autoinforme del profesor; b) informes de responsables académicos; y c) encuestas de estudiantes.

La evaluación de la docencia sigue siendo un tema bastante polémico porque existe la duda de si los informes solicitados y las encuestas de estudiantes comunican la realidad de la labor desempeñada por el docente o si, por el contrario, hay variables

de carácter afectivo y contextual que también influyen y restan objetividad al resultado. Además, como comenta De Miguel (1998, p. 73), ofrecen una información «poco relevante para que el profesor pueda percibir con claridad los aspectos en los que está fallando y lo que debe mejorar».

Por otro lado, la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) es la encargada de evaluar la actividad investigadora de los solicitantes por períodos de seis años o sexenios, aunque este complemento tiene restricciones para los profesores contratados.

En general, en nuestro sistema, la evaluación va más asociada a compensaciones que a procesos de control y mejora, y la única penalización cuando no se ejerce un buen desempeño de las funciones es la privación de dichas compensaciones (Escudero et ál., 2010, p. 516).

Método

El diseño de la investigación de la que parte este artículo se basó en el uso complementario de la metodología cuantitativa –mediante el empleo del cuestionario– y la metodología cualitativa –mediante el uso de la entrevista biográfico-narrativa–.

En este trabajo se exponen parte de los resultados obtenidos con un cuestionario inédito, que fue elaborado a partir de la realidad profesional que circunda la vida del profesorado universitario. Dicho cuestionario, denominado *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario (CDIPPU),* tras pasar por diversas versiones y sometido a la validación de un juicio de expertos, quedó configurado por 113 ítems, distribuidos en un total de siete dimensiones –a las que se responde mediante una escala Likert–, de las que aquí se abordarán dos:

- *Acceso y promoción.* Dimensión que consta de ocho ítems con los que se pretende conocer el nivel de satisfacción de los profesores con aspectos relacionados con el acceso y la promoción en la universidad. Para valorar dichos ítems, se ha empleado una escala Likert de cinco valores: 1 = muy bajo; 2 = bajo; 3 = medio; 4 = alto; 5 = muy alto.
- *Evaluación e incentivación.* Se compone de nueve ítems dirigidos a averiguar el nivel de satisfacción de los profesores con aspectos relacionados con la

evaluación y la incentivación de las funciones que ellos desempeñan en el ámbito universitario (docencia, investigación y gestión). Dichos ítems se valoran con una escala que va de 1 = muy bajo a 5 = muy alto.

A partir de aquí se seleccionaron diversas variables demográficas y profesionales, para poder extraer conexiones entre estas y las dimensiones citadas (Tabla I).

TABLA I. Variables descriptivas

Variables descriptivas	
Sexo	Hombre/Mujer
Edad	Menos de 30 Entre 30-40 Entre 41-55 Más de 55
Nivel de responsabilidad familiar	Con Sin
Rama científica	Artes y Humanidades Ciencias Ciencias de la Salud Ciencias Sociales y Jurídicas Ingeniería y Arquitectura
Categoría profesional	Catedrático de universidad Titular de universidad Catedrático de escuela universitaria Titular de escuela universitaria Contratado doctor Colaborador Ayudante doctor Asociado Ayudante
Ocupa cargo	Sí/No
Ocupó cargo	Sí/No
Años de experiencia docente en la universidad	Menos de 5 Entre 5-10 Entre 11-20 Entre 21-30 Más de 30
Trabajó en otras etapas	Sí/No
Otra ocupación laboral	Sí/No

Fecha de entrada: 09-10-2010 Fecha de aceptación: 30-03-2011

Finalmente, se comprobó la fiabilidad y validez del cuestionario. Tras el análisis de fiabilidad, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0,937, lo que confirió a los resultados del cuestionario una alta consistencia y fiabilidad.

Por su parte, tras la realización de un análisis factorial exploratorio, los resultados obtenidos en el proceso de validación del cuestionario *CDIPPU* arrojaron un porcentaje de varianza explicada para el conjunto de factores de 45,68%. Los factores resultantes de este análisis –que surgieron para agrupar las respuestas de los profesores en dimensiones concretas– fueron siete, que se corresponden con las que se habían establecido inicialmente en la construcción del cuestionario.

Población y muestra

La población de esta investigación corresponde al conjunto de profesores de la Universidad de Granada que dentro del cuerpo de funcionarios o contratados se encuentran ocupando alguna de las siguientes categorías profesionales: catedráticos de universidad (CU), titulares de universidad (TU), catedráticos de escuela universitaria (CEU), titulares de escuela universitaria (TEU), contratados doctores (CDr), ayudantes doctores (ADr), ayudantes (Ay), colaboradores (Col) y asociados (Aso).

Para esta investigación, se invitó a cumplimentar el cuestionario a toda la población y se obtuvieron 1.062 respuestas, que representan el 35,4% de la población y que se distribuyen por las diferentes categorías tal y como se muestra en la siguiente tabla:

TABLA II. Distribución de la población y de la muestra por categorías profesionales

	Población	Muestra	% Población	% Muestra	% del total
CU	396	151	13,2	14,2	38,1
TU	1.486	523	49,5	49,2	35,2
CEU	64	18	2,1	1,7	28,1
TEU	171	55	5,7	5,1	32,1
CDr	291	124	9,7	11,6	42,6
ADr	67	28	2,2	2,6	41,8
Ay	83	27	2,7	2,5	32,5
Col	201	61	6,7	5,7	30,3
Aso	239	75	7,9	7,0	31,3
Total	**2.998**	**1.062**	**100%**	**35,4%**	

Después de calcular el valor de chi-cuadrado de Pearson, se comprobó que no había diferencia significativa entre la distribución de la muestra y la distribución de la población, por lo que puede considerarse que las categorías profesionales obtenidas constituyen un subconjunto representativo de la población.

Resultados

Para analizar las respuestas al cuestionario se ha seguido un doble procedimiento.

Por un lado, se llevó a cabo un estudio descriptivo, que ha facilitado la distribución de frecuencias para todas las variables del cuestionario; el cálculo de la media, para determinar la posición en torno a la que se sitúan la mayoría de las respuestas; y la obtención de la moda, para averiguar la puntuación que se ha repetido con mayor frecuencia en cada respuesta.

Por otro lado, se realizó un estudio de contraste, en este caso, causal-comparativo, que permitió determinar las diferencias existentes en las respuestas de los profesores universitarios, en función de un conjunto de variables ilustrativas: sexo, edad, rama científica, categoría profesional, etc. Para ello, se empleó la prueba de U de Mann-Whitney, para las variables con dos muestras independientes, y la prueba de Kruskal-Wallis, para las variables con más de dos muestras independientes.

Acceso y promoción

Atendiendo a los valores máximos (alto y muy alto) y a los mínimos (bajo y muy bajo), se concluye que para siete de los ocho ítems agrupados bajo la dimensión de acceso y promoción, el profesorado se siente poco o nada satisfecho, especialmente, con respecto a:

- Las formas de acceso a cargos de gestión, con 703 respuestas (66,3%).
- Las posibilidades que ofrece la docencia para el acceso y la promoción, con 604 respuestas (57,7%).

Fecha de entrada: 09-10-2010 Fecha de aceptación: 30-03-2011

- Las posibilidades que tengo de acceder a cargos de gestión, con 565 respuestas (54.3%).
- Los procesos selectivos para ocupar una plaza universitaria, con 546 respuestas (52,1%).

El único ítem en el que se refleja un mayor nivel de satisfacción es el referido a las posibilidades que ofrece la investigación para el acceso y la promoción, ya que el total de profesores que lo ha valorado con puntuaciones entre alto y muy alto es de 422 (40,3%).

El nivel de satisfacción general con respecto al sistema de acceso y promoción (ítem resumen) es bajo o muy bajo para 549 profesores (51,7%), medio para 394 (37,1%) y alto o muy alto para 119 (11,2%). Tanto la media como la moda se corresponden con un nivel de satisfacción bajo, con 404 casos (38,0%) de 1.062.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos tras el estudio de contraste. Para cada uno de los ítems que configuran la dimensión de acceso y promoción, las diferencias significativas halladas, atendiendo a las variables descriptivas expuestas en la Tabla II, son las siguientes:

Ítem 1. Los procesos selectivos para ocupar una plaza universitaria (media: nivel de satisfacción bajo).

- Los profesores más satisfechos son los menores de 30 años y los que tienen menos de 5 años de experiencia profesional.
- Los más insatisfechos son los mayores de 55 años y los que tienen más de 30 años de experiencia.

Ítem 2. Las posibilidades que ofrece la docencia para el acceso y la promoción (media: nivel de satisfacción bajo).

- Los profesores con menos de 5 y más de 30 años de experiencia son los que se sienten más satisfechos, mientras que los que poseen entre 11 y 20 años de experiencia son los más insatisfechos.

Ítem 3. Las posibilidades que ofrece la investigación para el acceso y la promoción (media: nivel de satisfacción medio).

- Los más satisfechos son los hombres, los profesores pertenecientes a la rama de Ciencias, los catedráticos de universidad y los ayudantes doctores, y aquellos que no tienen otra ocupación laboral.

- Los menos satisfechos son las mujeres; los profesores del resto de ramas científicas; los titulares de escuela universitaria, los asociados, los colaboradores y los catedráticos de escuela universitaria; y los que tienen otra ocupación laboral.

Ítem 4. Las posibilidades que tengo de acceder a cargos de gestión (media: nivel de satisfacción bajo).

- Los profesores que ocupan o han ocupado algún cargo se sienten más satisfechos que los que no lo ocupan o no lo han ocupado.

Ítem 5. Las posibilidades que tengo de promocionar en mi contexto profesional (media: nivel de satisfacción medio).

- Los profesores más satisfechos son los hombres; los menores de 30 años; los que no tienen responsabilidad familiar; los catedráticos de universidad, los ayudantes doctores y los ayudantes; los que ocupan o han ocupado algún cargo; y los que cuentan con menos de 5 y más de 30 años de experiencia.
- Los más insatisfechos son las mujeres; los que tienen entre 41 y 55 años; los que poseen responsabilidad familiar; los titulares de escuela universitaria, los asociados y los titulares de universidad; los que no ocupan o no han ocupado cargo; y los que tienen entre 21 y 30 años de experiencia.

Ítem 6. El grado en que el acceso y la promoción van unidos a criterios de calidad y cualificación profesional (media: nivel de satisfacción bajo).

- Los profesores más satisfechos son los menores de 30 y los mayores de 55 años; los catedráticos de universidad, los ayudantes, los ayudantes doctores, los colaboradores y los contratados doctores; los que ocupan o han ocupado algún cargo; y los que poseen menos de 5 y más de 30 años de experiencia.
- Los más insatisfechos son los que tienen entre 30 y 55 años; los catedráticos de escuela universitaria, los asociados, los titulares de escuela universitaria y los titulares de universidad; los que no ocupan o no han ocupado cargo; y los que tienen entre 21 y 30 años de experiencia.

Ítem 7. Las formas de acceso a cargos de gestión (media: nivel de satisfacción bajo).

- Los titulares de escuela universitaria son los más satisfechos, mientras que los catedráticos de escuela universitaria y los asociados son los más insatisfechos.

Fecha de entrada: 09-10-2010 Fecha de aceptación: 30-03-2011

Ítem 8. En general, mi nivel de satisfacción con respecto al sistema de acceso y promoción es… (media: nivel de satisfacción bajo).

- Los más satisfechos son los hombres y los profesores que han ocupado u ocupan algún cargo.
- Los menos satisfechos son las mujeres y los que no han ocupado o no ocupan cargo.

TABLA III. Síntesis del contraste de diferencias para los ocho ítems de la dimensión acceso y promoción

Ítems (Media del nivel de satisfacción)	**SISTEMA DE ACCESO Y PROMOCIÓN UNIVERSITARIO**	
	Profesorado más satisfecho	**Profesorado menos satisfecho**
Ítem 1. Los procesos selectivos para ocupar una plaza universitaria (bajo)	Menos de 30 años Menos de 5 años de experiencia	Más de 55 años Más de 30 años de experiencia
Ítem 2. Las posibilidades que ofrece la docencia para el acceso y la promoción (bajo)	Menos de 5 y más de 30 años de experiencia	11- 20 años de experiencia
Ítem 3. Las posibilidades que ofrece la investigación para el acceso y la promoción (medio)	Hombres Ciencias CU, ADr Sin otra ocupación	Mujeres Resto de ramas TEU, Aso, Col y CEU Con otra ocupación
Ítem 4. Las posibilidades que tengo de acceder a cargos de gestión (bajo)	Ocupan cargo Han ocupado cargo	No ocupan cargo No han ocupado cargo
Ítem 5. Las posibilidades que tengo de promocionar en mi contexto profesional (medio)	Hombres -30 años Sin responsabilidad familiar CU, ADr y Ay Ocupan cargo Han ocupado cargo Menos de 5 y más de 30 años de experiencia	Mujeres 41-55 años Con responsabilidad familiar TEU, Aso, y TU No ocupan cargo No han ocupado cargo 21-30 años de experiencia
Ítem 6. El grado en que el acceso y la promoción van unidos a criterios de calidad y cualificación profesional (bajo)	Menos de 30 y más de 55 años CU, Ay, ADr, Col, CDr Ocupan cargo Han ocupado cargo Menos de 5 y más de 30 años de experiencia	30-55 años CEU, Aso, TEU, TU No ocupan cargo No han ocupado cargo 21-30 años de experiencia
Ítem 7. Las formas de acceso a cargos de gestión (bajo)	TEU	CEU y Aso
Ítem 8. En general, mi nivel de satisfacción con respecto al sistema de acceso y promoción es… (bajo)	Hombres Ocupan cargo Ocupan cargo	Mujeres No ocupan cargo No ocupan cargo

Fecha de entrada: 09-10-2010 Fecha de aceptación: 30-03-2011

Evaluación e incentivación

Contemplando los valores máximos (alto y muy alto) y los mínimos (bajo y muy bajo), se puede concluir que para todos los ítems agrupados bajo la dimensión de evaluación e incentivación, el profesorado se siente poco o nada satisfecho, especialmente con las siguientes áreas:

- El incentivo económico que percibo por mejorar mi docencia, con 817 respuestas (78,2%).
- El procedimiento que se sigue para valorar el buen desempeño en la gestión, con 792 respuestas (74,7%).
- El incentivo económico que percibo por mejorar mi investigación, con 752 respuestas (72,1%).
- El método y los criterios que rigen la evaluación de la calidad docente, con 713 respuestas (68,1%).

El nivel de satisfacción general con el sistema de evaluación e incentivación (ítem resumen) es bajo o muy bajo para 705 profesores (66,4%); medio para 299 (28,2%); y alto o muy alto para 57 (5,3%). Tanto la media como la moda se corresponden con un nivel de satisfacción bajo.

Atendiendo a las variables descriptivas de la Tabla II, los resultados obtenidos en el estudio de contraste mostraron las siguientes diferencias significativas para cada uno de los ítems:

Ítem 1. El reconocimiento institucional de mi labor docente (media: nivel de satisfacción medio).

- Los profesores más satisfechos son los de mayor edad; los catedráticos de escuela universitaria, los catedráticos de universidad y los titulares de escuela universitaria; los que han ocupado algún cargo; los que tienen más años de experiencia; y los que han trabajado en otras etapas educativas.
- Los más insatisfechos son los de menor edad; el resto de categorías profesionales; los que no han ocupado cargo; los que poseen menos años de experiencia; y los que no han trabajado en otras etapas educativas.

Ítem 2. El reconocimiento institucional de mi labor investigadora (media: nivel de satisfacción medio).

Fecha de entrada: 09-10-2010 Fecha de aceptación: 30-03-2011

- Los más satisfechos son los profesores de Artes y Humanidades y los de Ciencias de la Salud; los catedráticos de universidad; los que han ocupado algún cargo; los que tienen más de 30 y menos de 5 años de experiencia; y los que no tienen otra ocupación.
- Los menos satisfechos son los profesores del resto de ramas científicas; los titulares de escuela universitaria y los asociados; los que no han ocupado cargos; los que poseen entre 11 y 20 años de experiencia; y los que tienen otra ocupación.

Ítem 3. El equilibrio al valorar docencia e investigación (media: nivel de satisfacción bajo).

- Los profesores más satisfechos son los hombres; los mayores de 55 años; los pertenecientes a la rama de Artes y Humanidades; los catedráticos de universidad; y los que han ocupado cargo.
- Los más insatisfechos son las mujeres; los que tienen entre 30 y 40 años; los profesores de Ingeniería y Arquitectura, y Ciencias Sociales y Jurídicas; los asociados y ayudantes doctores; y los que no han ocupado cargo.

Ítem 4. El método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad docente (media: nivel de satisfacción bajo).

- Los más satisfechos son los profesores de Artes y Humanidades, y los que tienen menos de 5 años de experiencia.
- Los más insatisfechos son los profesores de Ciencias y de Ingeniería y Arquitectura, y los que llevan entre 11 y 20 años en la profesión.

Ítem 5. El método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad investigadora (media: nivel de satisfacción medio).

- Los más satisfechos son los hombres; los profesores de Ciencias; los catedráticos de universidad, seguidos de los ayudantes, los contratados doctores, los titulares de universidad, los ayudantes doctores y los colaboradores; y los que no tienen otra ocupación.
- Los menos satisfechos son las mujeres; los profesores de Ciencias Sociales y Jurídicas; los titulares de escuela universitaria, los asociados y los titulares de escuela universitaria; y los que tienen otra ocupación.

Ítem 6. El procedimiento que se sigue para valorar el buen desempeño en la gestión (media: nivel de satisfacción bajo).

- Los profesores con una experiencia comprendida entre los 11 y 20 años son los menos satisfechos con este ítem.

Ítem 7. El incentivo económico que percibo por mejorar mi actividad docente (media: nivel de satisfacción bajo).

- Los profesores más satisfechos son los que tienen más de 55 años o entre 41 y 55 años; los de Ciencias, los de Artes y Humanidades y los de Ciencias de la Salud; los catedráticos de escuela universitaria y los catedráticos de universidad, seguidos de los titulares de universidad y los titulares de escuela universitaria; los que han ocupado algún cargo; los que tienen más años de experiencia; y los que no tienen otra ocupación.
- Los más insatisfechos son los profesores de Ingeniería y Arquitectura; el resto de categorías profesionales; los que no han ocupado cargos; los que tienen menos años de experiencia; y los que tienen otra ocupación.

Ítem 8. El incentivo económico que percibo por mejorar mi actividad investigadora (media: nivel de satisfacción bajo).

- Los más satisfechos son los profesores de Ciencias; los catedráticos de universidad y los titulares de universidad; los que han ocupado algún cargo; los que tienen más años de experiencia; y los que no tienen otra ocupación laboral.
- Los menos satisfechos son los profesores de Ingeniería y Arquitectura; los titulares de escuela universitaria, los ayudantes doctores y los asociados; los que no han ocupado cargos; los que tienen menos años de experiencia; y los que tienen otra ocupación laboral.

Ítem 9. En general, mi nivel de satisfacción con respecto al sistema de evaluación e incentivación es… (media: nivel de satisfacción bajo).

- Los profesores más satisfechos son los que tienen más de 55 años; los de Ciencias y los de Artes y Humanidades; y los catedráticos de universidad.
- Los menos satisfechos son los que tienen entre 30 y 40 años; los de Ingeniería y Arquitectura y los de Ciencias Sociales y Jurídicas; y los asociados, los titulares de escuela universitaria, los colaboradores y los ayudantes doctores.

Fecha de entrada: 09-10-2010 Fecha de aceptación: 30-03-2011

TABLA IV. Síntesis del contraste de diferencias para los nueve ítems de la dimensión evaluación e incentivación

Ítems (media del nivel de satisfacción)	**SISTEMA DE EVALUACIÓN E INCENTIVACIÓN UNIVERSITARIA**	
	Profesorado más satisfecho	**Profesorado menos satisfecho**
Ítem 1. El reconocimiento institucional de mi labor docente (medio)	Más edad CEU, CU y TEU Han ocupado cargo Más años de experiencia	Menos edad Resto de categorías No han ocupado cargo Menos años de experiencia
Ítem 2. El reconocimiento institucional de mi labor investigadora (medio)	Artes y Humanidades, y Ciencias de la Salud CU Han ocupado cargo Más de 30 y menos de 5 años de experiencia Sin otra ocupación	Resto de ramas TEU y Aso No han ocupado cargo 11-20 años de experiencia Con otra ocupación
Ítem 3. El equilibrio al valorar docencia e investigación (bajo)	Hombres Más de 55 años Artes y Humanidades CU Han ocupado cargo	Mujeres 30-40 años Ingenierías y Arquitectura, Ciencias Sociales y Jurídicas Aso y ADr No han ocupado cargo
Ítem 4. El método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad docente (bajo)	Artes y Humanidades Menos de 5 años de experiencia	Ciencias, Ingenierías y Arquitecturas 11-20 años de experiencia
Ítem 5. El método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad investigadora (medio)	Hombres Ciencias CU Sin otra ocupación	Mujeres Ciencias Sociales y Jurídicas CEU, Aso y TEU Con otra ocupación
Ítem 6. El procedimiento que se sigue para valorar el buen desempeño en la gestión (bajo)	Resto	11-20 años de experiencia
Ítem 7. El incentivo económico que percibo por mejorar mi actividad docente (bajo)	41-55 años Resto CEU, CU, TU, TEU Han ocupado cargo Más años de experiencia Sin otra ocupación	Menos de 41 años Ingenierías y Arquitectura Resto de categorías No han ocupado cargo Menos años de experiencia Con otra ocupación
Ítem 8. El incentivo económico que percibo por mejorar mi actividad investigadora (bajo)	Ciencias CU y TU Han ocupado cargo Más años de experiencia Sin otra ocupación	Ingenierías y Arquitectura TEU, ADr, Aso No han ocupado cargo Menos años de experiencia Con otra ocupación
Ítem 9. En general, mi nivel de satisfacción con respecto al sistema de evaluación e incentivación es… (bajo)	Más de 55 años Ciencias, Artes y Humanidades CU	30-40 años Ciencias Sociales y Jurídicas, Ingenierías y Arquitectura Aso, TEU, Col, ADr

Fecha de entrada: 09-10-2010 Fecha de aceptación: 30-03-2011

Finalmente, para establecer la comparación entre los resultados obtenidos para los aspectos que hacen referencia a la docencia y a la investigación a lo largo de las dos dimensiones abordadas en este trabajo, a continuación se presenta una tabla en la que se indica qué porcentaje de profesores ha valorado los diferentes ítems con un nivel de satisfacción medio, alto y muy alto para ambas.

TABLA V. Comparativa entre los resultados obtenidos para la actividad docente e investigadora

NIVEL DE SATISFACCIÓN EN RELACIÓN CON LOS SIGUIENTES ASPECTOS:			
	Docencia	**Investigación**	
Posibilidades que ofrece para la promoción	42,3%	69,8%	Mayor satisfacción hacia las posibilidades que ofrece la investigación
El reconocimiento institucional de mi labor	50,9%	57,4%	Mayor satisfacción por el reconocimiento institucional de la labor investigadora
El método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad	32,0%	52,3%	Mayor satisfacción por el método y los criterios utilizados en la evaluación de la calidad investigadora
El incentivo económico que percibo por mejorar mi labor	21,8%	27,9%	Mayor satisfacción por el incentivo económico que se percibe por mejorar la labor investigadora

Discusión y conclusiones

Tras analizar los resultados obtenidos, se observa que tal y como se planteó en la primera hipótesis, el nivel de satisfacción del profesorado con respecto al sistema de acceso y promoción es bajo. Los profesores siguen contemplando la docencia como una actividad que, aunque comienza a ser valorada, no ofrece las mismas posibilidades de promoción que la investigación; de ahí que sientan más satisfacción con las oportunidades que ofrece la segunda. Este desequilibrio hace que el prestigio de un profesor universitario dependa más de su currículo investigador que del docente (Montero, 2004, p. 190). En este caso, se debería potenciar una mayor conexión entre docencia e investigación, ya que son actividades complementarias que pueden

Fecha de entrada: 09-10-2010 Fecha de aceptación: 30-03-2011

enriquecerse mutuamente. Además, los profesores deberían percibir que el empeño por contribuir a la mejora del aprendizaje de sus alumnos no cae en saco roto; por tanto, la docencia debería recuperar el prestigio y el valor que merece, porque su contribución, tanto a la calidad de la universidad como al progreso de la sociedad, es innegable.

Los profesores, en general, tampoco se muestran satisfechos con las formas de acceso a cargos de gestión y con las posibilidades que tienen para ocupar este tipo de cargos. El hecho de que el acceso a cargos de gestión quede restringido a unos pocos no parece satisfacer sobre todo a aquellos que no ocupan o no han ocupado cargos; un reparto más democrático y equitativo de las tareas administrativas por parte de los centros y departamentos podría repercutir positivamente en la satisfacción de los profesores y en el mejor desarrollo de la actividad gestora.

Para la segunda hipótesis, los resultados obtenidos ratifican también que el nivel de satisfacción de los profesores con los aspectos agrupados bajo la dimensión de evaluación e incentivación es bajo. Los profesores no se sienten satisfechos con el método y los criterios que se emplean para la evaluación de la actividad docente. Esta no puede obviar el contexto en el que dicha actividad se desarrolla ni tampoco puede basarse meramente en un conjunto de opiniones aisladas que no se derivan de un seguimiento continuado (Alfageme y Caballero, 2010, p. 282). La evaluación de la docencia debería partir de la observación directa y sistemática del proceso de enseñanza, así como del nivel de adquisición de competencias por parte de los alumnos. Es importante valorar la participación en proyectos de innovación docente, la creación de materiales para la enseñanza, las publicaciones sobre docencia, etc., pero no hay que olvidar que estos son aspectos que van dirigidos a favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y que es este proceso en sí el que debe tener mayor peso en la evaluación de la docencia.

Al mismo tiempo, según Escudero et ál. (2010, p. 533), el propósito de estas evaluaciones, desde un inicio, debería estar supeditado a

> «planes periódicos, con orientación estratégica, de mejora de la enseñanza y de la investigación, que sirvan para estimular la actividad del profesorado en ámbitos de formación pedagógica, innovación docente, planificación y coordinación multidisciplinar, etc.»

La evaluación ha de tener como objetivo la mejora mediante el cambio y la innovación. Cualquier plan de evaluación debe tener en cuenta, tras los resultados, propues-

Fecha de entrada: 09-10-2010 Fecha de aceptación: 30-03-2011

tas de mejora para los profesores y alternativas formativas que los ayuden a perfeccionarse de manera continua.

En el caso de los incentivos, los profesores no se sienten satisfechos con los que perciben por mejorar su actividad docente y tampoco con los que reciben por mejorar su actividad investigadora. Consideran que no existe una armonía entre el esfuerzo por la mejora profesional y el incentivo que se obtiene, especialmente en el caso de la actividad docente. La exigencia a la que se ven sometidos los profesores, tanto en la actividad investigadora como en la docente, supone un desgaste de energía muy fuerte que no se ve compensado con los incentivos (Murillo, 2008, p. 45). Además, surge un dilema y es que cuantos más profesores llegan a ciertas cotas de éxito, más duros se vuelven los criterios de evaluación, pero esto no se acompaña de una mejora de los incentivos, de forma que los profesores, ante la presión, acaban por saturarse y mostrarse disconformes con los procesos de evaluación.

En cuanto a la gestión, también los profesores se muestran insatisfechos con el procedimiento que se sigue para valorar el buen desempeño, precisamente porque solo se valora el nivel del cargo y el tiempo dedicado, sin tener en cuenta la calidad de la labor. Se puntúa la ocupación de cargos, pero no la eficacia e idoneidad de las actuaciones. Puesto que la gestión es una labor que repercute diariamente en el funcionamiento de los departamentos, los centros y la universidad en general, deberían estar sometidos a procesos de evaluación que valorasen la calidad de las actuaciones llevadas a cabo. En esta línea, y conjuntamente con otras fuentes de información, sería muy importante contar con la opinión del personal al que directamente influyen dichas actuaciones.

La tercera hipótesis se confirma para cada ítem en algunas de las variables, pues existen diferencias significativas en las respuestas que dan los profesores en función de su sexo, edad, rama científica, categoría profesional, etc.

Por último, también se confirma la cuarta hipótesis, pues los profesores, dentro de su baja satisfacción general, se sienten más satisfechos con el sistema que evalúa la investigación que con el que evalúa la docencia. Los criterios de evaluación, así como las oportunidades que brinda la investigación, favorecen más la trayectoria laboral en esta línea que en la docente. Puesto que docencia e investigación son las dos caras de una misma moneda, se hace necesario buscar un equilibrio entre ambas. Esto incrementaría la satisfacción de los profesores que, continuamente, han de decidir hacia qué actividad deben orientarse para obtener mayores reconocimientos, incentivos y posibilidades de promoción.

Fecha de entrada: 09-10-2010 Fecha de aceptación: 30-03-2011

En definitiva, y como conclusión de lo expuesto en este apartado, algunas de las propuestas de mejora que se plantean a partir del trabajo presentado son:

- Equiparar el valor que se da a la docencia y a la investigación en los procesos de acceso y promoción e, incluso, aunar esfuerzos para que la primera se fundamente en la segunda.
- Propiciar que la evaluación de la docencia y de la investigación conecte con sistemas de información y de formación sólidos que ayuden a mejorar el desempeño de ambas actividades.
- Tomar conciencia de que la calidad real de la docencia está en el aula y en el aprendizaje de los alumnos, y orientar la evaluación docente hacia la valoración principal de estos aspectos, que obviamente son más cualitativos que cuantitativos.
- Asimismo, tener en cuenta el contexto y las condiciones bajo las que se lleva a cabo la función docente, ya que pueden ser muy diferentes de un profesor a otro dentro del ámbito universitario.
- Promover una mayor y mejor distribución de cargos, de forma que, dentro de una misma organización, todos los miembros de la plantilla sean responsables de diferentes actividades o se establezca un sistema de rotación que permita la participación de todos.
- Al mismo tiempo, poner en marcha un proceso que ayude a valorar la competencia del personal que accede a los cargos y la forma en que su actividad contribuye a la mejora de la organización.
- Conceder incentivos económicos que realmente compensen la mejora y el progreso realizados, después del esfuerzo invertido, tanto en investigación como en docencia.
- Dar sentido a las diferentes categorías profesionales, asociándolas a perfiles bien delimitados y respaldados por procesos formativos y evaluativos propios.
- No abusar de la evaluación cuantitativa (suma de certificados), ya que esta no siempre va ligada a un desempeño de calidad, ni por lo que se refiere a la actividad docente, ni por lo que hace a la investigadora.

Referencias bibliográficas

Alfageme, M. B. y Caballero, K. (2010). Evaluación y profesorado en la universidad española. *Educatio Siglo XXI,* 28 (1), 271-294.

ANECA (2006). *Programa Docentia. Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Modelo de evaluación.* Recuperado de http://www.aneca.es/media/215769/docentia_modelo_070302.pdf

— (2007*a*). *Programa Docentia. Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Orientaciones para la elaboración del procedimiento de evaluación.* Recuperado de http://www.aneca.es/media/215773/docentia_orientaciones_070302.pdf

— (2007*b*). *Programa PEP. Programa de Evaluación del Profesorado para la contratación. Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación.* Recuperado de http://www.aneca.es/media/551398/pep_2010_07_ppios_070515.pdf

— (2008). *Programa Academia. Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación*. Recuperado de http://www.aneca.es/media/557171/academia_ppiosyorientaciones_100616.pdf

Báez de la Fe, B. y Cabrera Montoya, B. (2001). Para una evaluación democrática de la calidad de la enseñanza universitaria. *Revista de Educación,* 326, 145-166.

De Miguel Díaz, F. M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. *Revista de Educación,* 315, 67-83.

— (2003-2004). Evaluación institucional versus acreditación en la Enseñanza Superior. Implicaciones para la mejora. *Contextos Educativos: Revista de Educación,* 6-7, 13-20.

Escudero, T., Pino, J. L. y Rodríguez Fernández, C. (2010). Evaluación del profesorado universitario para incentivos individuales: Revisión metaevaluativa. *Revista de Educación,* 351, 513-537.

Fernández March, A. (2008). La gestión de la formación del profesorado en la universidad. *Teoría de la Educación,* 20, 275-312.

García Rodríguez, M. P. y González Losada, S. (2007). El perfil del profesorado universitario: un profesional en evolución constante. *XXI, Revista de Educación,* 9, 181-205.

Hawes, G. y Donoso, S. (2003). Análisis del concepto de la 'docencia' en profesores universitarios. Un estudio cualitativo. *Education, Policy Analysis Archives,* 11 (11), 1-49.

Fecha de entrada: 09-10-2010 Fecha de aceptación: 30-03-2011

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado (España),* 1 de septiembre de 1983, 209.

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado (España),* 13 de abril de 2007, 89.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado (España),* 24 de diciembre de 2001, 307.

Montanero, M. (2002). Criterios para la evaluación de la calidad didáctica del profesorado universitario. *Revista de Enseñanza Universitaria,* 20, 23-36.

Montero, L. (2004). Profesores y profesoras de universidad, ¿qué profesionales? *Innovación Educativa,* 14, 185-196.

Murillo, J. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,* 1 (3e), 29-45.

Pulido, A y Pérez, J. (2003). Propuesta metodológica para la evaluación de la calidad docente e investigadora: Planteamiento y experimentación. *Cuadernos del Fondo de Investigación Richard Stone,* 8. Recuperado de http://www.uam.es/otroscentros/klein/stone/fiirs/cuadernos/pdf/FIIRS008.PDF

Real Decreto 1052/2002, de 11 de octubre, por el que se regula el procedimiento para la obtención de la evaluación de la ANECA, y de su certificación, a los efectos de contratación de personal docente e investigador universitario. *Boletín Oficial del Estado (España),* 12 de octubre de 2002, 245.

Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, sobre Retribuciones del Profesorado Universitario. *Boletín Oficial del Estado (España),* 9 de septiembre de 1989, 216.

Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. *Boletín Oficial del Estado (España),* 6 de octubre de 2007, 240.

Real Decreto 1313/2007, de 5 de octubre, por el que se regula el régimen de los concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios. *Boletín Oficial del Estado (España),* 8 de octubre de 2007, 241.

Resolución de 17 de octubre de 2002, de la Dirección General de Universidades, por la que se publican los criterios generales de evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación para la contratación de personal docente e investigador y se determina el procedimiento de presentación de solicitudes de evaluación o informe. *Boletín Oficial del Estado (España),* 30 de octubre de 2002, 260.

Sierra, J. C. et ál. (2009). Opinión de profesores titulares y catedráticos de universidad acerca de criterios y estándares para la acreditación del profesorado universitario. *Revista Española de Documentación Científica,* 32 (3), 89-100.

Tejada Fernández, J. (2006). Problemáticas de la evaluación del profesorado universitario. *Universitas Tarraconenses. Revista de Ciències de l'Educació,* núm. especial, 281-293.

Tejedor, F. J. (2003). Un modelo de evaluación del profesorado universitario. *Revista de Investigación Educativa,* 21 (1), 157-182.

— y Jornet, J. M. (2008). La evaluación del profesorado universitario en España. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* número especial. Recuperado de http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-tejedorjornet.html

Dirección de contacto: Katia Caballero Rodríguez. Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus Universitario de Cartuja s/n; 18071 Granada, España. Email: kballero@ugr.es

Fecha de entrada: 09-10-2010 Fecha de aceptación: 30-03-2011

Contribuciones y controversias que genera el uso de las TIC en la Educación Superior: un estudio de caso

Contributions and Controversies Generated by the Use of ICT in Higher Education: A Case Study

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-125

M.ª Carmen Ricoy Lorenzo
Jennifer Fernández Rodríguez
Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Métodos de Investigación. Orense, España.

Resumen

La integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva retos que, en el contexto actual, y ante las exigencias que plantea la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, deben asumir tanto los profesores como los alumnos. El objetivo principal de este estudio es indagar en las aportaciones, dificultades y sensaciones que a los alumnos les produce el uso de las TIC. Su enfoque es de tipo cualitativo y se encuadra en la perspectiva biográfico-narrativa, a partir del estudio de 37 diarios académicos de alumnos de 2º curso de la titulación de Magisterio de la Universidad de Vigo. Como resultados y conclusiones cabe destacar que el grupo estudiado, a través de la reflexión y el análisis que realiza en sus diarios sobre el proceso de aprendizaje y el trabajo que aborda con las TIC, es consciente de las múltiples aportaciones de estas herramientas y también descubre sus principales obstáculos. Los participantes consideran que la principal contribución del uso de las TIC es la adquisición de nuevos conocimientos técnicos. También tienen por relevante la adquisición de competencias de tipo funcional y comunicativo que el trabajo con las TIC les propicia. Estas herramientas les resultan aplicables en distintos contextos y con actividades diversas. Asimismo, aprecian que los nuevos medios originan un ambiente lúdico en su proceso de aprendizaje, promueven la motivación e impulsan la capacidad de superación. Algunos participantes perciben que el uso

Fecha de entrada: 15-10-2010 Fecha de aceptación: 01-04-2011

de estos recursos mejora su creatividad. Las dificultades que encuentran en la utilización de las TIC las asocian con los problemas que experimentan durante el proceso de aprendizaje y con el deficiente funcionamiento de los aparatos informáticos. Revelan, de forma generalizada, una impresión satisfactoria sobre el uso de las TIC y, de vez en cuando, experimentan alguna sensación desagradable, pero estas, cuando logran culminar con éxito sus actividades, se transforman en gratificantes.

Palabras clave: tecnologías de la información y comunicación, Educación Superior, innovación, competencias, sensaciones.

Abstract

The integration of ICT in the teaching/learning process involves some challenges that must be accepted by both teachers and students in today's context, vis-à-vis the exigencies of adapting to the European Higher Education Area. The main objective of this study is to investigate the benefits, problems and feelings that ICT use leads to for students. The approach is qualitative, and the study takes the biographical/narrative perspective, using 37 diaries kept by second-year teaching students at the University of Vigo. The subjects' diaries showed evidence of reflection and analysis concerning the learning process and the work students do with ICT, leading to the conclusion that the subject group was aware of the many contributions of ICT tools and had also discovered their main drawbacks. The participants felt that ICT's main contribution was to help them acquire new skills in technology. They also held it to be important to acquire the kinds of functional and communicative skills that working with ICT facilitated. They considered ICT tools to be applicable in different contexts, over a range of activities. They also appreciated that newfangled gadgets gave rise to a playful atmosphere in the learning process, greater motivation and more determination to excel. Some participants perceived that the use of such resources can heighten their creativity. The participants associated the difficulties they encountered in the use of ICT with the problems they experienced during the learning process and malfunctioning hardware/software. Generally speaking, they displayed a satisfactory impression from using ICT. They did experience some unpleasant sensations, but when the participants managed to bring their activities to a successful conclusion, the unpleasant feeling turned into a feeling of gratification.

Key words: information and communication technology, higher education, innovation, competences, sensations.

Introducción

La adaptación de la docencia al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) produce en la institución universitaria nuevas demandas promovidas, en parte, por coacciones derivadas de la denominada sociedad del conocimiento. Este hecho ya lo había recogido, hace más de una década, la Declaración sobre la Educación Superior realizada por la Unesco (1998).

En el contexto de la adaptación de la docencia al EEES es un elemento esencial que los alumnos adquieran competencias. De hecho, en los últimos años existe un creciente interés por mejorar las competencias de los estudiantes universitarios (Ugarte y Naval, 2008). Los alumnos de Educación Superior deben desarrollar durante su formación diferentes competencias de carácter genérico y específico. En el caso de la adquisición de las competencias multimedia y técnicas es necesario posibilitar, en mayor medida, las condiciones apropiadas para una sólida expansión, más allá del simple uso de los aparatos (Anfang, 2001; Pino y Ricoy, 2007; De Pablos, Colás y González, 2010). No olvidemos que la sociedad demanda, para el ejercicio de la vida laboral, personas cualificadas en las competencias digitales. Además, esta adquisición resulta necesaria –cada vez en mayor medida– para comunicarse, acceder, procesar y transferir información. Tener en cuenta en la formación el desarrollo de una u otra tipología de competencias orientará el diseño de actividades y las tareas de aprendizaje que se realizarán con los estudiantes (Prins, Nadolski, Berlanga, Drachsler, Hummel y Koper, 2008). Además, estas tareas están condicionadas por el uso de determinados recursos.

En la actualidad, existen pruebas de que los recursos digitales pueden contribuir a la renovación didáctica en las instituciones educativas (Badia, 2006) y a la modernización en el contexto laboral. Con todo, es necesario mejorar su inclusión sustancial desde el enfoque didáctico (San Martín, 2009). Su utilización en la Educación Superior implica transformaciones profundas que afectarán, al menos, a los objetivos de aprendizaje, a los contenidos, al desarrollo de competencias y a las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la apuesta decidida por la incorporación de nuevas metodologías de trabajo en la universidad, a partir de la integración de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) es ineludible, puesto que se trata de herramientas con enormes posibilidades.

La formación inicial del alumnado universitario en nuestro país presenta, entre otras, las siguientes limitaciones: pronta caducidad, estatismo, carácter excesivamente teórico, impermeabilidad y restricción del universo de conocimientos (Feliz, 2008).

Por ello, es necesario aprovechar las posibilidades de las TIC, en particular, para solventar estas lagunas. Esto debe hacerse con más razón si se tiene en cuenta que, además, son un excelente recurso para renovar la educación y contribuir a hacerla universal.

En una realidad compleja y desafiante, los profesores universitarios viven los imperativos producidos por las dinámicas de adaptación de la docencia al EEES con incertidumbre, con cierta ilusión o con escepticismo. Pese a todo, se encuentran docentes comprometidos que están realizando grandes esfuerzos por incorporar metodologías innovadoras y recursos digitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, es de señalar que la inclusión de los medios digitales en el proceso formativo exige un esfuerzo, sobre todo, por parte del profesor y puede provocar en los alumnos la confluencia de múltiples efectos que requieran de atención. De hecho, distintas investigaciones que se han centrado en las consecuencias negativas de la tecnología asistida por ordenador analizaron el bienestar psicoafectivo mediante índices de ansiedad y depresión (Smith, 1997).

Otros estudios, en cambio, resaltaron que el uso de las TIC puede influir en el bienestar socioafectivo de forma positiva, ya sea incrementando las sensaciones de entusiasmo –individual y grupal– por la tarea, al producir experiencias óptimas (Cifre, Llorens, Martínez y Salanova, 2000; Llorens, Shaufeli, Bakker y Salanova, 2007); ya sea aumentando la motivación y la autoeficacia (Coffin y MacIntyre, 1999).

La simple exposición a las TIC no genera estados emocionales relevantes en los usuarios, sino que el hecho de que la respuesta emocional sea positiva o negativa depende, más bien, de un conjunto de variables que participan en dicha relación. Esto aparece reflejado en distintos estudios (Salanova y Schaufeli, 2000; Carvajal, 2010) sobre la valoración que se realiza de la experiencia adquirida con el uso de las TIC, las actitudes y apreciaciones generadas hacia ellas o las creencias de autoeficacia vinculadas con la tecnología. Los recursos existentes han de brindar nuevas posibilidades y habilitar múltiples oportunidades para el desarrollo de las capacidades de los estudiantes; de este modo anticiparán, en particular de cara al mundo laboral, el proceso de inmersión que permita a los estudiantes utilizar eficazmente las nuevas tecnologías (NN.TT.).

Es importante que el uso de las TIC en la Educación Universitaria vaya acompañado de cambios en la concepción pedagógica de los docentes, más allá de las suspicacias que también produce. Para ello, los profesores han de asumir el reto, en la medida de lo posible, de incorporar desde metodologías innovadoras los nuevos recursos tecnológicos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, disponiendo, como afirma Sevillano (2009), de herramientas virtuales diseñadas a partir de criterios pedagógicos.

Fecha de entrada: 15-10-2010 Fecha de aceptación: 01-04-2011

De lo contrario, han de afrontarse resolutivamente las adaptaciones técnicas y didácticas que precise su inclusión. Además, la integración de las TIC no pasa por introducir cualquier soporte novedoso, sino por transformar el propio sentido de la actuación docente: el profesor debe ser consciente del sentido didáctico que les da a las TIC para contribuir a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje, que va más allá de contar con el equipamiento tecnológico (Ballesta, 2002; Fernández Muñoz, 2007; Sancho, 2009).

Ante las demandas existentes para la adaptación de la docencia al EEES, tratamos de aportar evidencias que ayuden a reconocer la importancia del uso y la integración de los recursos digitales en el proceso formativo para el desarrollo de competencias. Para lograr esta meta, analizamos las posibles contribuciones que los alumnos les atribuyen y las controversias que suscitan. Por ello, se plantean como objetivos de este trabajo los siguientes:

- Descubrir los beneficios que encuentran los alumnos en la práctica con las TIC
- Conocer las dificultades que tienen con su manejo
- Determinar el tipo de sensaciones que les genera su aplicación

Metodología de investigación

Este trabajo se ha abordado desde un estudio de caso y se encuadra en la metodología cualitativa. De Pablos, Colás y Villaciervos (2010) mantienen que el uso o integración de las TIC en la educación es complejo y que, por este motivo, las investigaciones sobre este tema se han ido reorientando hacia estudios de carácter cualitativo, que posibilitan un conocimiento más profundo del impacto que producen. Así, a través de una investigación biográfico-narrativa hemos analizado en profundidad una unidad microcontextual que busca, principalmente, describir y comprender a un grupo reducido de participantes (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Siguiendo a González Cubillán (2009), el estudio de caso permite comprender en profundidad un fenómeno o situación, tanto desde su entramado interno como a partir del entorno en el que se ubica. Nos hemos podido aproximar, con cierto éxito, a los actores para conocer sus acciones, así como para interpretar las circunstancias y sentimientos que les producen las TIC (Coller, 2005).

Fecha de entrada: 15-10-2010 Fecha de aceptación: 01-04-2011

Técnica de recogida de información

La recogida de datos se ha realizado mediante los diarios de clase de un grupo de estudiantes, de la materia de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (NTAE). Estas narraciones autobiográficas sobre la experiencia personal y académica tienen una gran importancia porque son los propios actores quienes las escriben (Chase, 1995). El diario académico genera una narración extensa de tipo descriptivo y empírico, en la que afloran los hechos y emociones que han sido más representativos y cruciales para los implicados. Además, estos relatos promueven en los protagonistas un proceso reflexivo que dota de significado a su aprendizaje (Ricœur, 1995).

Los diarios de clase contienen información objetiva y múltiples impresiones subjetivas acerca del aprendizaje, así como de las vivencias y sensaciones que experimentan los estudiantes durante el proceso de formación. Con estas narraciones, los implicados reunieron contenido de tipo emocional y empírico de gran valor, que podría haber quedado silenciado con el uso de otro tipo de técnicas de recogida de datos (Booth, 1996). Promover la comprensión de los actores principales del proceso formativo es muy importante y supone un medio para mejorar la práctica educativa (Schön, 1992; Hernández y Vergara, 2004).

Para evitar que se olvidasen cuestiones relevantes, la profesora de la materia consensuó con los alumnos el desarrollo de sus diarios, con una periodicidad continuada semanal (al término de la sesión de clase), a partir de núcleos vertebrados sobre las aportaciones, las dificultades y las sensaciones derivadas del uso de las TIC. Con todo, los estudiantes han gozado de libertad para realizar sus narraciones, de forma abierta y crítica, desde un proceso dinámico y continuado, al tiempo que compartían con la docente, a lo largo del cuatrimestre, sus preocupaciones, inquietudes y logros.

Al inicio, esta estrategia de trabajo sirvió a la profesora para promover en los estudiantes la deliberación y observación sobre su proceso de aprendizaje, al tiempo que resultaba útil como instrumento de evaluación continua. De hecho, el diario académico se puede utilizar como registro de las vivencias y experiencias personales y como medio de reflexión y análisis en un determinado período de tiempo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001). La narrativa es una excelente técnica para la recogida de datos cualitativos en la evaluación continua, de tipo formativo, y también en la investigación biográfico-narrativa, que permite mejorar profesionalmente.

La validez del instrumento utilizado (los diarios académicos), está condicionada por la propia veracidad de la información que se obtiene (Martínez Miguélez, 2006).

Fecha de entrada: 15-10-2010 Fecha de aceptación: 01-04-2011

Por ello, como adelantamos, inicialmente se facilitó a los alumnos unas pautas básicas para estructurar el contenido de los diarios. Desde un principio y a lo largo del proceso, se les fue incentivando para que desarrollasen las narrativas con autenticidad. Como decimos, este instrumento se les presentó como una herramienta para la reflexión y el análisis de su proceso de aprendizaje y para la recogida de información en la evaluación continua. En este sentido, por lo tanto, el seguimiento y apoyo de la docente estuvo garantizado. Periódicamente, y de forma rotativa, la profesora estableció diálogos con cada alumno o grupo (el tipo de agrupamiento variaba en función de las dificultades, consultas o necesidades que se manifestaban) en la segunda parte de las clases de prácticas. Se trataba de clases con sesiones prácticas de dos horas semanales.

Proceso de análisis de datos

Para analizar la información producida por los estudiantes en los diarios académicos, se utilizó el programa de Analysis of Qualitative Data (AQUAD), versión 5. La información de los diarios introducida en el programa AQUAD se seleccionó, desde los datos brutos, atendiendo a su respectiva categorización primaria. El procedimiento informático requirió, como paso previo, la conversión de la información al formato .txt, con archivos independientes para cada participante. Finalmente, se utilizó el programa Excel para concretar el recuento de frecuencias de las subcategorías, de forma individual (para cada participante y código de análisis) y global (atendiendo a las respectivas subcategorías y al conjunto de los participantes).

El sistema de categorización principal se había predeterminado de antemano, con el objeto de ofrecer a los alumnos una estructura común para el desarrollo de los diarios. Las tres dimensiones principales de los análisis giraron en torno a los ejes vertebradores del contenido desarrollado en los diarios sobre las aportaciones, las dificultades y las sensaciones derivadas del uso de las TIC.

Hay que indicar que los análisis de contenido se realizaron por pares de investigadoras: por un lado, por la profesora e investigadora responsable de la docencia y, por otra parte, para garantizar la consistencia interna de los resultados, por una investigadora externa. De acuerdo con esto, hubo que consensuar algunos elementos de partida como, por ejemplo, la tipología de subcategorías adoptada.

El segundo nivel de codificación de los análisis permitió profundizar en el contenido de las narrativas, considerando tanto sus aspectos objetivables como los de carácter subjetivo y emocional (Clandinin y Connelly, 1994). Estas subcategorías se definieron, como adelantamos, a partir de la información que emergía de las narraciones mediante

un proceso inductivo de análisis que emana de los datos brutos generados con los textos (Goetz y LeCompte, 1981).

El sistema de subcategorías se elaboró partiendo de las ideas completas registradas en los textos de los diarios. En diferentes ocasiones, como aparecían nuevas subcategorías en el transcurso del proceso, fue necesario que ambas investigadoras retomaran el análisis de la información de las respectivas narraciones para redefinir la codificación. Así pues, la determinación de las subcategorías se concluyó cuando terminó el análisis de la información, tras descartar axiomas que hubieran sido fijados con anterioridad a su recogida. Una vez finalizado el análisis de contenido, ambas investigadoras se reunieron y constataron que habían llegado a resultados uniformes.

Los datos globales y desglosados se representan a través de diferentes figuras en el apartado de resultados. Las subcategorías se exponen de forma pormenorizada y, respecto a ellas, se señala la frecuencia de los participantes (f_p) y la cantidad de manifestaciones (f_m) que estos han emitido. Su indicador permite conocer la preponderancia o particularidad que se registró con las respectivas subcategorías. Asimismo, se aportan algunos fragmentos ilustrativos para que el lector pueda reflexionar.

En cuanto a la fiabilidad de los resultados obtenidos, la clave para alcanzarla tiene que ver con la sistematización lograda en el desarrollo del proceso de investigación y con la consistencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). De hecho, siguiendo la propuesta de estos autores, en el estudio se consideran los elementos clave del diseño metodológico; se adoptan los papeles de investigadora interna (que se armoniza desde la doble vertiente de docente e investigadora) y externa; se utilizan criterios para seleccionar a los participantes y recoger los datos; se realiza el seguimiento en la fase de recogida de información; se determinan los procedimientos para desarrollar el análisis de contenido; se presentan pruebas de lo realizado. Además, siguiendo a Flores (2003), se proporciona una descripción de los resultados estructurada, pormenorizada y suficientemente densa.

Participantes

Para la selección de la muestra se conversó con los participantes, en un diálogo en el que la docente trató de que comprendieran y opinaran sobre el trabajo planteado, así como sobre los objetivos de aprendizaje e investigación perseguidos. En el grupo, se promovieron el diálogo y la participación fomentando una actitud reflexiva de

Fecha de entrada: 15-10-2010 Fecha de aceptación: 01-04-2011

respeto mutuo y de apertura, asentada sobre la coherencia en las actuaciones y sobre la corresponsabilidad en la toma de decisiones. De hecho Arandia, Alonso-Olea y Martínez-Domínguez (2010) encuentran que los procesos metodológicos de tipo dialógico contribuyen a que los alumnos tomen conciencia de su aprendizaje y propician la formación de un pensamiento argumentativo y crítico. Junto a estos aspectos, se han considerado las posibilidades de accesibilidad que se tenía al grupo de alumnos y a los documentos de estudio (McMillanm y Shumacher, 2005).

Con los implicados se decidió que de la información de los diarios se realizaría un uso doble: didáctico e investigador. En este último sentido, se acordó mantener el anonimato para preservar la identidad. En la elección se han considerado un total de 37 diarios de estudiantes que cursaron las prácticas de laboratorio de la materia de Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación. Se trata de alumnos de 2.º curso de la titulación de Magisterio de la especialidad de Educación Primaria, Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Vigo). Como consecuencia, la información analizada procede de los diarios académicos de los 37 estudiantes que acudían habitualmente a clase, durante el segundo cuatrimestre, en el curso académico 2007-08.

La edad de los alumnos implicados estaba comprendida entre los 20 y 21 años; por sexo, había 30 mujeres y 7 varones. Encontrarse con un número mucho mayor de mujeres que de varones es lo habitual en las carreras de educación, en particular en las titulaciones de Magisterio.

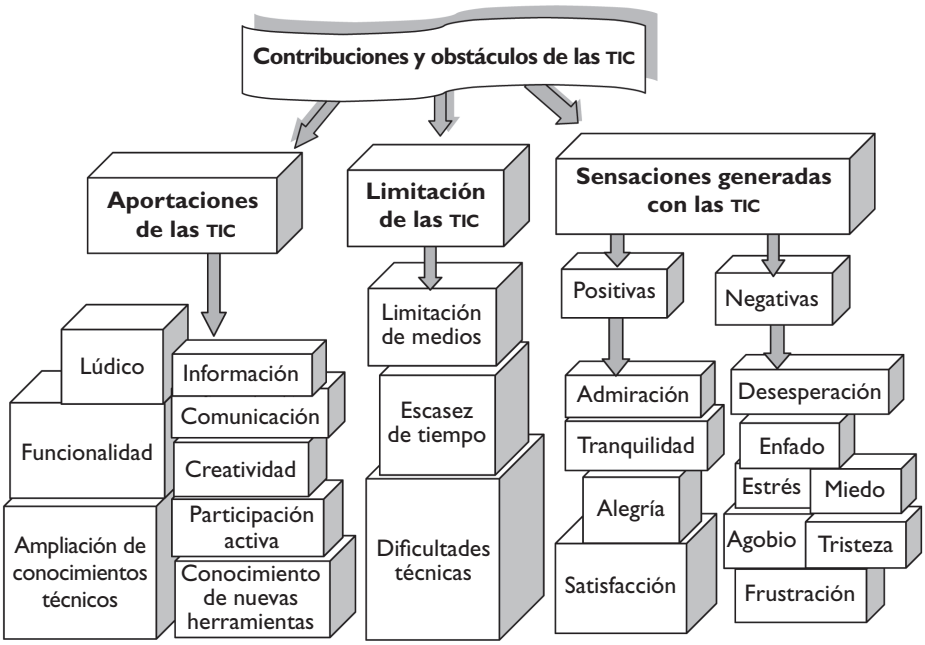
Resultados

De forma gráfica, presentamos inicialmente los resultados globales del estudio sobre la contribución, los obstáculos y las sensaciones que el uso de las TIC genera en los alumnos del grupo analizado (Figura 1). Con ello, se pretende ayudar al lector a que comprenda el sistema de categorías y subcategorías que se determinó con el análisis de contenido.

A lo largo de los respectivos subapartados, en adelante, se profundiza en el impacto que produce el uso de las TIC en los alumnos, desde las contribuciones y obstáculos que desencadenan.

Fecha de entrada: 15-10-2010 Fecha de aceptación: 01-04-2011

FIGURA I. Síntesis de los resultados de las subcategorías obtenidas

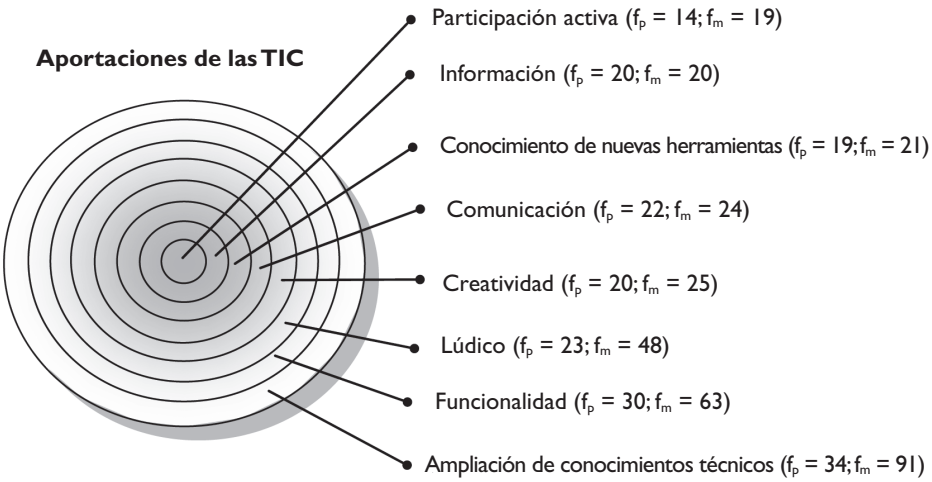


Aportaciones de las TIC

Los participantes consideran que utilizar las TIC contribuye a la adquisición de nuevos conocimientos técnicos. Asimismo, consideran muy relevante el desarrollo de competencias de tipo funcional y comunicativo (Figura II). Se sostiene que las TIC resultan aplicables en diferentes situaciones y contextos, y además se reconoce que estos nuevos medios originan un ambiente lúdico en su proceso de aprendizaje, son motivadores e impulsan la capacidad de superación. Algunos participantes también estiman que el uso de estos recursos mejora su creatividad.

Fecha de entrada: 15-10-2010 Fecha de aceptación: 01-04-2011

FIGURA II. Aportaciones encontradas en el uso de las TIC



En las narraciones, los alumnos sostienen que el uso de las TIC les permite mantener la comunicación a distancia y substituir la entrega de los trabajos en papel por la entrega digital, así como expresar libremente opiniones o generar debates, principalmente a través de los foros de formación online. A su vez, estos últimos despiertan la curiosidad de los estudiantes, ya que promueven su interés por conocer lo que expresan otros compañeros. Además, le encuentran utilidad a los foros como medio para incrementar la cohesión grupal haciendo uso del diálogo, como forma de acceder a diferentes tipos de materiales digitales y como instrumento de apoyo a partir de las directrices que ofrece la docente para el desarrollo de las actividades académicas.

> A veces sentía curiosidad por lo que me iba a encontrar en la plataforma, por ejemplo con los vídeos, actividades, comentarios del foro, etc. Es curioso leer y conocer lo que opinan tus compañeros de clase sobre un tema concreto, y al mismo tiempo es emocionante ver tu comentario publicado en el foro. Te hace pensar que va a ser leído por otra gente y que puede provocar algún tipo de reacción en el que lo lee (mujer, diario n.º 4).

Algunos de los participantes argumentan que el intercambio de información y opiniones, principalmente, con los compañeros y con la profesora a través de los medios

Fecha de entrada: 15-10-2010 Fecha de aceptación: 01-04-2011

digitales (foros, páginas webs, correo electrónico, chat y redes sociales) les permite generar discurso y construir conocimiento. Asimismo, algunos estudiantes se refieren en sus diarios al valor que tiene el uso de las TIC como ayuda en la búsqueda, almacenamiento, organización, análisis y reelaboración de la información; lo cual se plasma de manera más efectiva en el desarrollo de los trabajos académicos.

Los estudiantes aprecian la colaboración en los espacios online, mediante los entornos de la web 2.0. Según ellos, en estos escenarios comparten a cualquier hora (de forma sincrónica o asíncrona) y en cualquier lugar sus preocupaciones, ideas, reflexiones, dudas e información. Además, entienden que de este modo están contribuyendo al desarrollo de comunidades de aprendizaje.

Los participantes perciben que el uso de las herramientas digitales fomenta la colaboración en el proceso de aprendizaje y genera una repercusión positiva en el desarrollo de los trabajos que realizan para la disciplina.

Un grupo de estudiantes percibe que el conocimiento de nuevas herramientas informáticas es una de las aportaciones más interesantes de realizar las prácticas con las TIC. Estos alumnos señalan que gracias al trabajo que llevan a cabo con estos recursos manejan programas informáticos que todavía no habían utilizado y que adquieren y mejoran progresivamente su nivel técnico e instrumental.

> Hasta ahora, nunca había elaborado yo misma un multimedia, debido a que la mayoría de los trabajos son en grupo y casi siempre se encarga de hacerlo la persona que mejor se maneja con estos aparatos (mujer, diario n.º 33).

Nos encontramos con que los alumnos se manifiestan repetidamente sobre las diferentes capacidades que consideran que han desarrollado al usar las TIC. Además, argumentan que les resultan útiles, tanto en su crecimiento personal como en el académico, no solo durante la carrera, sino con vistas a su aplicación en el futuro ejercicio profesional. Algunos estudiantes expresan que manejar con soltura los programas informáticos los ha ayudado a superar otras materias curriculares en las que se les exigía desarrollar parte del trabajo con las TIC.

> De estas clases prácticas sacamos mucho partido de interés personal, y no solo nos sirven para esta asignatura, sino que también nos son muy útiles y aprovechables para el resto de asignaturas de la carrera. Pienso que a esta asignatura le sacaré mucho partido en un futuro para enseñarles a mis alumnos

Fecha de entrada: 15-10-2010 Fecha de aceptación: 01-04-2011

a utilizar un ordenador y para realizar yo mi trabajo sin ningún problema (mujer, diario n.º 25).

La elaboración del trabajo académico con las TIC, según la percepción de los estudiantes, contiene elementos lúdicos y de entretenimiento; los alumnos entienden que este aspecto posee un valor añadido desde el punto de vista formativo. Esto es así porque establecer nexos entre situaciones de ocio y situaciones de aprendizaje los ayuda a potenciar el interés y a implicarse, en mayor medida, en el trabajo.

Cuando tuvimos que buscar los GIF y probarlos en el multimedia fue divertidísimo porque había personajes de dibujos animados que veíamos todas de pequeñas en la tele (mujer, diario n.º 34).

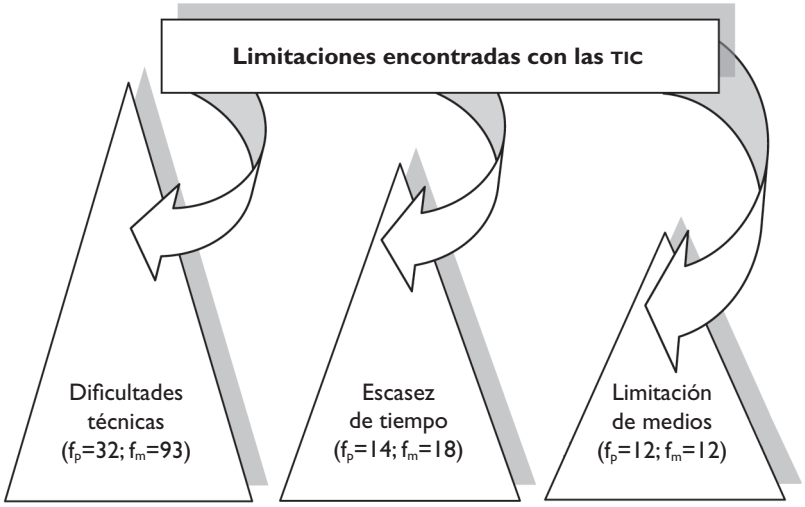
Los componentes de carácter singular suponen un ingrediente de gran importancia para un grupo de participantes, que encuentran en el uso de las TIC un recurso óptimo para incrementar la motivación hacia el aprendizaje gracias al desarrollo de competencias de tipo creativo. Asimismo, los participantes sostienen que el uso de las herramientas digitales los ayuda a ser más originales, a estar mejor orientados y, a la vez, a sentirse más autónomos en el proceso de formación que la utilización de las TIC los estimula a aprender, tanto por la utilidad práctica de estas herramientas como por lo motivador que resulta descubrir componentes novedosos y reflexionar sobre ellos.

He tenido que recurrir al ingenio para programar una actividad que fuese lo más real posible y convertirla en algo ameno y atractivo para mis posibles alumnos. Sin embargo, a pesar del trabajo que me dio, me resultó muy estimulante hacerla, sobre todo por fue algo distinto para mí (mujer, diario n.º 4).

Dificultades encontradas con las TIC

El principal inconveniente que encuentran los participantes al utilizar las TIC es de tipo técnico. Además, algunos señalan que el uso de la tecnología digital implica un gran consumo de tiempo. También se apuntan como dificultad las limitaciones desencadenadas por el deficiente funcionamiento, en ocasiones, de los equipos informáticos (Figura III).

FIGURA III. Restricciones encontradas en el uso de las TIC



En general, los estudiantes hacen hincapié en los problemas producidos por la falta o la escasez de dominio técnico y entienden que esto dificulta o frena su manejo de algunos programas.

> Al principio como no conocía siquiera a fondo las funciones de Word que permiten generar una tabla con columnas y filas, al insertar nuevas celdas se me descuadraba todo y me hacia un lío (mujer, diario n.º 19).

De forma aislada, una alumna indica que los obstáculos técnicos aumentan cuando hay reticencia o rechazo hacia el uso de las TIC. Por otra parte, un grupo de estudiantes incide en que las dificultades técnicas aumentan cuando la complejidad de las actividades es mayor y reconocen que para el desarrollo de estas no basta con saber utilizar las aplicaciones informáticas. Otros alumnos indican que encuentran dificultades con el uso de la TIC cuando tienen que enfrentarse a prácticas más novedosas o desconocidas. Insisten en que su realización les exige un gran esfuerzo y dedicación, tanto en el aula como fuera.

> Nunca había colocado hipervínculos, por eso tuve que hacerlo despacio y dedicarle mucho tiempo, y la práctica la terminé en casa, ya que las horas de clase no me fueron suficientes (mujer, diario n.º 15).

Fecha de entrada: 15-10-2010 Fecha de aceptación: 01-04-2011

Algunos participantes manifiestan que pierden mucho tiempo buscando información, con el agravante de que se distraen ante la dispersión y cantidad de contenidos que ofrece la Red. Estos problemas se incrementan debido a un conocimiento insuficiente de estrategias y al uso de buscadores poco eficientes. Con todo, reconocen que la gestión que hacen del tiempo disponible, junto a la adecuación de motores de búsqueda para obtener contenidos en Internet de manera rápida, desempeña un papel muy importante.

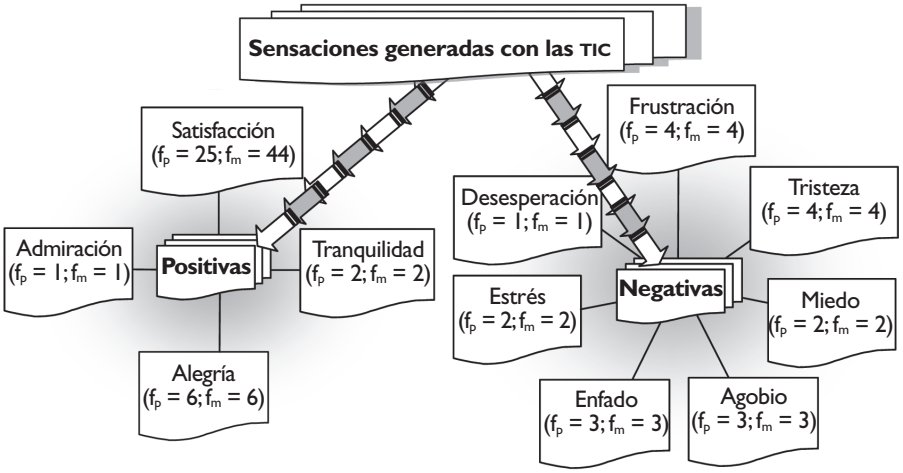
Los alumnos asocian las reticencias más importantes –respecto al funcionamiento de los medios– al deficiente rendimiento de los aparatos informáticos, así como a la ausencia de actividad o con la lentitud de la conexión a Internet y la presencia de virus en los aparatos. Consideran que estas contrariedades limitan o impiden la adecuada ejecución de sus tareas. Es de resaltar que los participantes relacionan las barreras tecnológicas con el consumo de tiempo, el esfuerzo que requiere el uso de los recursos digitales y los propios costes económicos.

> En el aula, Internet va un poco lenta y en el ordenador no me funciona a veces bien con los *links,* por eso tampoco puedo descargarme siempre los documentos y tampoco en el de mi casa. El consumo de tiempo que requieren estos aparatos es una barrera importante para realizar el trabajo (mujer, diario n.º 23).

Sensaciones experimentadas con las TIC

De forma generalizada, los estudiantes encuentran gran satisfacción en el uso que realizan de las TIC y plasman en los textos de sus diarios las diferentes sensaciones positivas que experimentan (Figura III). Todos los miembros del grupo analizado enfatizan el placer que les produce la realización del trabajo con las NN.TT. Asimismo, expresan que este uso les suscita sensaciones de tranquilidad, alegría y, ocasionalmente, también de grata sorpresa. Experimentan mínimamente los efectos negativos desencadenados por la utilización de las TIC: estrés, frustración, enfado, monotonía, etc. (Figura IV).

FIGURA IV. Sensaciones originadas por el uso de las TIC



Positivas

El conjunto de los diarios analizados refleja el elevado nivel de satisfacción que experimentan los estudiantes con la utilización exitosa de las TIC. La realización de distintas actividades con las NN.TT. impregna positivamente su estado de ánimo.

> Cuando entro en el foro y comento lo que pienso me siento muy bien porque puedo compartir con los demás mis ideas y conozco también lo que otros piensan (mujer, diario n.º 22).

De forma aislada, dos alumnas sienten tranquilidad cuando terminan el trabajo académico con las TIC. La culminación de la tarea, tras el esfuerzo, les produce un efecto de sosiego y serenidad. Por otra parte, en seis estudiantes emerge la sensación de alegría, que se supedita a la realización exitosa de las actividades.

> La sensación que experimenté durante la realización de las prácticas, a medida que pasaba el tiempo, fue de tranquilidad, aunque inicialmente el trabajo que había que hacer me asustaba bastante porque mis conocimientos de informática eran de autodidacta. Sin embargo, me tranquilizó ver que según iba realizando los proyectos no era tan complicado porque había cierta progresividad (mujer, diario n.º 8).

Fecha de entrada: 15-10-2010 Fecha de aceptación: 01-04-2011

> Me sentí muy contenta al ser capaz de activar la cuenta de correo electrónico que nos ofrece la universidad, al menos para mí, inicialmente supone un logro (mujer, diario n.º 28).

Excepcionalmente, una alumna manifiesta admiración ante el descubrimiento de nuevas aplicaciones digitales y ante los contenidos, inesperados y gratamente sorprendentes, que encuentra en la Red.

> Me resultó admirable que al buscar alguna foto de mi pueblo apareciesen tantas, desde fotos de hace muchísimos años (antiguas) hasta fotos actuales (mujer, diario n.º 30).

Negativas

Los alumnos sienten frustración y tristeza fundamentalmente ante la elaboración de actividades novedosas y de desarrollo complejo, en particular por el esfuerzo que suponen. La sensación de miedo también los invade y les provoca, inicialmente, una incertidumbre acusada.

> Al principio me desanimé mucho porque nunca había realizado un multimedia y no sabía como manejarme con el programa para poder realizar el autorreportaje (mujer, diario n.º 37).

> La realización de esta práctica al principio me causó una sensación extraña porque era la primera vez que me iniciaba en una plataforma de formación y me daba muchísimo miedo entrar y, una vez dentro, abrir las ventanas (mujer, diario n.º 37).

Por su parte, el deficiente funcionamiento técnico de los aparatos produce principalmente una sensación de agobio en los estudiantes. Además, a algunos las distintas dificultades con las que se encuentran en el manejo les generan enfado, por la repercusión que esto tiene en el estancamiento o deterioro de su trabajo. Las deficiencias técnicas de los equipos deterioran, en ocasiones, las actividades realizadas o impiden que los alumnos avancen en su desarrollo, lo cual los conduce a situaciones próximas al desencanto. Una alumna manifiesta su desesperación con la realización de alguna tarea y con la utilización de programas nuevos para ella y de una aplicación informática.

> Me sentía algo agobiado, puesto que aún no habíamos hecho los grupos y estábamos toda la clase en el aula de laboratorio e incluso en algunos momentos

tuve que compartir el ordenador con un compañero, puesto que no llegaban para todos y porque algunos no funcionaban bien (varón, diario n.º 6).

Me gustan bastante las actividades que realizo, aunque también llego a enfadarme mucho, porque con el tiempo que lleva su realización que se mueva y desorganice el texto y la imagen en una composición no tiene nada de gracia (mujer, diario n.º 14).

Asimismo, expresan diferentes vivencias sobre situaciones que les resultan inquietantes, como la infección de archivos con virus, el olvido de la contraseña de la plataforma de formación online –que la universidad pone a su servicio–, o el hecho de que se les dañe, por motivos diversos, la información que han guardado en un lápiz de memoria.

Conclusiones y discusión

Los participantes dan muestras convincentes de haber desarrollado en su formación diferentes competencias de tipo digital y, además, de continuar abiertos a este desafío. De hecho, valoran positivamente la adquisición de competencias de carácter comunicativo e informativo, tanto porque eso les permite interactuar gracias a las TIC como porque así pueden acceder a los contenidos de la Red. Hemos de tener en cuenta que Internet se está situando como una de las principales fuentes de recursos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que, al servir como herramienta de comunicación, disminuye la distancia entre las aulas, la cultura y los estudiantes (Hughes, 2008). Además, los alumnos consideran que los escenarios mediáticos ofrecen alternativas interesantes para la obtención de información y para el desarrollo del aprendizaje a través de redes sociales y de comunidades virtuales. Estos espacios posibilitan alternativas socioeducativas que permiten a los actores crear y recopilar sus propias historias (Craveiro, Taboada y Pessoa, 2009).

Entre los hallazgos, cabe destacar que los participantes aprecian el trabajo realizado con las TIC fundamentalmente por la adquisición de competencias de tipo procedimental (de carácter técnico-funcional), que luego pueden aplicar a diversos escenarios, desde un elevado nivel de versatilidad. Es de señalar que en otra investigación

Fecha de entrada: 15-10-2010 Fecha de aceptación: 01-04-2011

sobre el uso de las TIC (Ricoy, Feliz y Sevillano, 2010), los estudiantes manifestaron que habían desarrollado, entre otras, competencias de tipo comunicativo, afectivo e instrumental. Con todo, es necesario continuar afianzando la competencia técnica de los alumnos de la Educación Superior española (Clares y Gil, 2008).

En este trabajo se ha descubierto que el colectivo analizado valora –y lo hace de modo generalizado– el uso de las TIC y reconoce su relevancia para el desarrollo de su formación en las diferentes materias curriculares. Otros estudios han señalado la importancia de incorporar nuevas herramientas online para favorecer la interacción y mejorar el proceso didáctico (Ruiz, Santos, Carramolino y García, 2008). Así pues, la inclusión de actividades innovadoras y la integración de los recursos online son elementos que deben incorporarse a la enseñanza, dadas las posibilidades que ofrecen a los alumnos (Prins, Nadolski, Berlanga, Drachsler, Hummel y Koper, 2008).

Las deficiencias que los participantes atribuyen al funcionamiento de los aparatos informáticos ponen de manifiesto la necesidad de mejorar y actualizar, en mayor medida, la infraestructura tecnológica de la institución universitaria. Es más, en una investigación abordada con cuatro universidades españolas sobre el EEES y el uso de las TIC, quedó plasmada la necesidad de modificar las condiciones de trabajo del aula, concretamente en aspectos relacionados con los horarios, la cantidad de espacios, la ratio y la disponibilidad de recursos tecnológicos con orientación técnica para profesores y alumnos (Cabello y Antón, 2005). Es un hecho que en las universidades españolas, durante los últimos años, se han llevado a cabo esfuerzos e inversiones para adquirir material tecnológico apropiado y actualizado; sin embargo, por el momento, la demanda que generan profesores y alumnos no está cubierta, como señala el estudio anterior.

Entre los problemas que los participantes señalan sobre el uso de las TIC, son de destacar las dificultades de carácter técnico que se asocian a aprendizajes iniciales o novedosos o a aquellos que presentan mayor complejidad. Hay que incidir en que, a pesar del impacto generalizado producido por las TIC (Cheung, 2009), la mayoría de los obstáculos encontrados respecto a su uso se pueden atribuir al insuficiente conocimiento funcional y operativo de los aparatos o herramientas digitales (Castro, 2004). Los problemas de esta índole son frecuentes sobre todo en principiantes, de hecho, el nivel de dominio técnico determina el estado emocional de forma positiva o negativa.

Se evidencia que el aprendizaje con el uso de las TIC produce una serie de sentimientos encontrados entre los que sobresale un estado generalizado de satisfacción. Este se origina, primordialmente, por la adquisición o ampliación de los conocimientos técnicos y por la ejecución exitosa del trabajo académico. En otros trabajos se ha puesto de manifiesto que siempre que la experiencia con las NN.TT. sea positiva y haya

generado actitudes favorables, la persona tenderá a manifestar un grado de satisfacción constante en el tiempo (José, Díaz, Ruiz, Carmona y Picazo, 2004). Según Cabero (1993), la actitud que los alumnos tienen ante los medios informáticos condiciona las respuestas y, cuando la respuesta es negativa, el proceso de aprendizaje se desarrollará con ansiedad, lo cual repercute en el rendimiento y desarrollo de competencias.

En el proceso de alfabetización y perfeccionamiento con las TIC los estudiantes experimentan emociones dispares, que no están desligadas de la percepción que sienten ante las distintas posibilidades y dificultades encontradas con estos recursos. Como recogen Salanova y Schaufeli (2000), las tecnologías no son las causantes directas del bienestar o malestar de las personas, sino que las emociones se encuentran moduladas por diversas variables contextuales, ambientales, personales, etc. Es un hecho que los seres humanos experimentan y manifiestan reacciones y sensaciones de naturaleza múltiple frente al desarrollo de cualquier tipo de aprendizaje o actividad. Además, estas sensaciones tienden a agudizarse ante situaciones novedosas y que entrañan cierto nivel de dificultad y complejidad.

Limitaciones del estudio y prospectiva

En este estudio se proporcionan resultados y conclusiones que contribuyen al conocimiento de la realidad, aunque dichos resultados se relacionan con los objetivos de este trabajo y, por lo tanto, están supeditados al contexto y al grupo que se estudiaron. Con el trabajo elaborado, se pretende contribuir a la comprensión de una realidad concreta y, en lo posible, a otras similares (Stake, 1995; Brown y Yule, 1998).

Hemos de señalar que con la metodología utilizada no se busca la generalización de los resultados y conclusiones. Con todo, pueden extrapolarse a otros contextos o considerarse como referentes, desde la propia complejidad que los rodea y adoptando una postura reflexiva (Hornillo y Sánchez, 2003).

Conscientes de la trascendencia que entraña el desarrollo de competencias digitales, así como del impacto que genera el uso de las TIC en los alumnos de Educación Superior invitamos al lector a continuar ahondando en este tema. De hecho, es conveniente ampliarlo a otros contextos por la importancia que tiene y por su persistente actualidad. Además, el propio dinamismo y la emergencia que rodean esta línea de investigación la dotan de un enorme potencial y reclamo para investigadores y formadores.

Fecha de entrada: 15-10-2010 Fecha de aceptación: 01-04-2011

Referencias bibliográficas

Anfang, G. (2001). *Erlebnisweltmultimedia.* München: Koepadverlag.

Arandia, M., Alonso-Olea, M. J. y Martínez-Domínguez, I. (2010). La metodología dialógica en las aulas universitarias. *Revista de Educación,* 352, 309-329.

Badia, A. (2006). Ayuda al aprendizaje con tecnología en Educación Superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento,* 3 (2), 5-19. Recuperado de http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/view/283

Ballesta, J. (2002). *Agora Digital,* 3, 1-13. Recuperado de http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/03/03-articulos/monografico/pdf3/ballesta.PDF

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.* Madrid: La Muralla.

Booth, T. (1996). Sounds of Still Voices: Issues in the Use of Narrative Methods with People who Have Learning Difficulties. En L. Barton (Ed.), *Disability and Society,* 237-255. New York: Longman Publishing.

Brown, G. y Yule, G. (1998). *Discourse Analysis.* Cambridge: Cambridge University Press.

Cabello, M. J. y Antón, P. (2005). Conversaciones con el profesorado: un estudio en cuatro universidades españolas sobre el Espacio Europeo y el uso de las TIC. *Revista de Educación,* 337, 149-167.

Cabero, J. (Coord.). (1993). *Investigaciones sobre la informática en el centro.* Barcelona: PPU.

Carvajal, A. (2010). Las capacidades tecnológicas como base para el desarrollo. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación,* 10 (1), 1-19. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2010/archivos/base.pdf

Castro, O. (2004). La incorporación activa de nuevas tecnologías en las clases de métodos. *Hispania,* 87 (3), 520-532.

Chase, S. E. (1995). Taking Narrative Seriously: Consequences for Method and Theory in Interview Studies. *The Narrative Studies of Lives,* 3 (1), 1-26.

Cheung, C. K. (2009). Media Education across four Asian Societies: Issues and Themes. *International Review of Education,* 55 (1), 39-58.

Cifre, E., Llorens, S., Martínez, I. M. y Salanova, M. (2000). Contagio de emociones en grupo en una tarea de laboratorio asistida por ordenador. En D. Caballero, M. T. Méndez y J. Pastor (Eds.), *La mirada psicosociológica: Grupos, procesos, lenguajes y culturas,* 266-272. Madrid: Biblioteca Nueva.

Fecha de entrada: 15-10-2010 Fecha de aceptación: 01-04-2011

Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1994). Personal Experience Methods. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research,* 413-427. Thousand Oaks (California): Sage.

Clares, J. y Gil, J. (2008). Recursos tecnológicos y metodologías de enseñanza en titulaciones del ámbito de las ciencias de la educación. *Bordón,* 60 (3), 21-33.

Coffin, R. J. y MacIntyre, P. D. (1999). Motivational Influences on Computer-Related Affective States. *Computers in Human Behavior,* 15, 549-569.

Coller, X. (2005). *Estudio de casos.* Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Craveiro, M. A., Taboada, A. P. y Pessoa, C. (2009). Mídia e intervenção psicosocial nas comunidades: em busca de novas possibilidades. *Revista Lusófona de Educação,* 14, 101-110.

De Pablos, J., Colás, P. y González, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación,* 352, 23-51.

De Pablos, J. Colás, P. y Villaciervos, T. (2010). Políticas educativas, buenas prácticas y TIC en la comunidad autónoma andaluza. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información,* 11 (1), 180-202.

Feliz, T. (2008). Aprender de la propia experiencia. En T. Feliz, F. Sepúlveda y R. Gonzalo (Dirs.), *Didáctica general para educadores sociales,* 100-109. Madrid: McGraw-Hill.

Fernández Muñoz, R. (2007). Experiencias de aprendizaje colaborativo en la formación de futuros maestros a través de entornos virtuales. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa,* 6 (2), 77-90. Recuperado de http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path[]=333&path[]=303

Flores, M. A. (2003). Investigar (com) os professores: reflexões sobre uma pesquisa longitudinal. *Perspectiva,* 21 (2), 391-412.

Goetz, J. y Lecompte, M. (1981). Ethnographic Research and the Problem of Data Reduction. *Antropology and Education Quarterly,* 12, 51-70.

González Cubillán, L. (2009). Estudio de casos bajo el enfoque transdisciplinar. *Multiciencias,* 9 (3), 303-312.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación.* México: McGraw-Hill.

Hernández, F. y Vergara, O. (2004). ¿Son útiles los diarios de la clase? Experiencia con el componente de investigación en el aula en la Universidad del Valle. *Lenguaje,* 32, 212-232.

Hornillo, E. y Sánchez, J. L. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socioeducativo. El caso de las historias de vida. *Portularia,* 3, 373-382.

Hughes, T. F. (2008). A Report on Safe Use of the Internet: Some of the Most Common Risks. *Hispania-A Journal Devoted to the Teaching of Spanish and Portuguese,* 91 (2), 408-411.

José, C., Díaz, E., Ruiz, I., Carmona, M. C. y Picazo, M. A. (2004). *Análisis comparativo del tecnoestrés en estudiantes de la universidad Jaume I de Castellón.* Novenas Jornadas del Fomento de la Investigación. Recuperado de http://www.uji.es/publ/edicions/jfi9/

Martínez Miguélez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma,* 2, 7-34.

McMillan J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual.* Madrid: Pearson.

Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A. y Salanova, M. (2007). Does a Positive Gain Spiral of Resources, Efficacy Beliefs and Engagement Exist? *Computers in Human Behavior,* 23, 825-841.

Prins, F. J., Nadolski, R. J., Berlanga, A. J., Drachsler, H., Dummel, H. G. K. y Doper, R. (2008). *Educational, Technology and Society,*11 (3), 141-152.

Ricœur, P. (1995). *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico.* Madrid: Siglo XXI.

Ricoy, M. C., Feliz, T. y Sevillano, M. L. (2010). Competencias para la utilización de las herramientas digitales en la sociedad de la información. *Educación XX1,* 13 (1), 199-219.

Ricoy, M. C. y Pino, M. (2007). Use of Technological Resources by Spanish Students of Social Education. *Higher Education in Europe,* 32 (3), 241-248.

Ruiz, I., Santos, R., Carramolino, B. y García, S. (2008). Virtudes y desventajas de un equipo interdisciplinar ante el nuevo reto del EEES. Aportaciones a los procesos de innovación y a la integración de las TIC. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa,* 7 (2), 143-157. Recuperado de http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/

Salanova, M. y Schaufeli, W. (2000). Exposure to Information Technologies and its Relation to Burnout. *Behavior and Information Technology,* 19, 385-392.

San Martín, A. (2009). *La escuela enredada. Formas de participación escolar en la Sociedad de la Información.* Barcelona: Gedisa.

Sancho, J. M. (2009). ¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo? *Educatio Siglo XXI,* 27 (2) ,13-32.

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós; MEC.

Sevillano, M. L. (Coord.). (2009). *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanente.* Madrid: Pearson.

Smith, M. J. (1997). Psychosocial Aspects of Working with Video Display Terminals (VDTs) an Employee Physical and Mental Health. *Ergonomic,* 40, 1002-1015.

Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research.* Thousand Oaks (California): Sage.

Ugarte, C. y Naval, C. (2008). Formación en competencias profesionales: una experiencia docente online-presencial. *Estudios sobre Educación,* 15, 53-86.

Unesco (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Dirección de contacto: M.ª Carmen Ricoy Lorenzo. Universidad de Vigo. Facultad de Ciencias de la Educación. Avda. Castelao s/n; 32004 Orense, España. E-mail: cricoy@uvigo.es

Hacia un modelo causal de las dimensiones del estrés académico en estudiantes de Enfermería

Toward a Causal Model of the Dimensions of Academic Stress in Nursing Students

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-126

Juan Arribas Marín
Universidad Pontificia de Comillas. Escuela de Enfermería y Fisioterapia San Juan de Dios. Madrid, España.

Resumen

Se considera que el estrés académico es aquel que se genera a partir de las demandas propias del contexto académico, sin que intervengan de forma significativa aspectos externos a la vida académica. El objetivo de este trabajo es proponer un modelo estructural de las dimensiones que configuran el estrés académico de los estudiantes universitarios. El estudio se hizo con una muestra no probabilística constituida por 138 estudiantes de 1.er curso de la Diplomatura de Enfermería. Se desarrolló un instrumento para evaluar el nivel de estrés del estudiante y la intensidad con que percibe los estresores que lo generan en relación con las asignaturas. Posteriormente, se formuló un modelo causal de las dimensiones que configuran el estrés académico de los estudiantes de Enfermería. El instrumento ha permitido evaluar con suficiente fiabilidad (α de Cronbach = 0,771) y validez la relación que se produce entre los estresores propios de la vida académica y el nivel de estrés percibido por el estudiante ante las asignaturas que cursa. El modelo propuesto presenta una bondad de ajuste aceptable; todos sus parámetros arrojan estimaciones positivas y significativas, por lo que puede considerarse consistente con los datos empíricos obtenidos de la muestra de trabajo. Se puede afirmar que el sistema de relaciones propuesto en el modelo representa una explicación plausible del estrés académico en estudiantes universitarios. Es posible intervenir en las dimensiones o estresores académicos que conforman dicho estrés (trabajos obligatorios, sobrecarga académica, percepción del profesor y percepción de la asignatura) para controlar la intensidad con la

Fecha de entrada: 17-05-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

que los estudiantes los perciben y, de esta forma, incidir en dos aspectos fundamentales durante el desarrollo de sus estudios: el bienestar psicológico y el rendimiento académico.

Palabras clave: estrés, fuentes de estrés, estudiantes de Enfermería, modelo estructural, análisis factorial.

Abstract

Academic stress is defined as the stress generated by the demands of the academic context, free of the intervention of non-academic factors. This paper proposes a structural model of the dimensions which account for academic stress in university students. The study was based on a non-probabilistic sample consisting of 138 first-year nursing students. An instrument was developed to evaluate a student's stress level and the perceived intensity of the stressors in relation to each subject the student was taking. Subsequently, a causal model of the dimensions of academic stress in nursing students was formulated. The instrument evaluated with sufficient reliability (Cronbach's $\alpha = 0.771$) and validity the relationship that takes place between the stressors commonly found in academic life and stress levels perceived by the student as caused by the subjects he or she is studying. The proposed model presented an acceptable goodness of fit, as it can estimate all parameters positively and significantly. Therefore, it can be considered to be consistent with the empirical information obtained from the work sample. The hypothetical system of relations proposed in the model may be affirmed to represent a plausible explanation for academic stress in university students. The dimensions or academic stressors which explain such stress (obligatory assignments, academic overload, perception of the teacher and perception of the subject) could be acted upon to control the intensity with which they are perceived by the students, thus affecting two fundamental aspects during students' university career: psychological well-being and academic performance.

Key words: stress, sources of stress, nursing students, structural equation model, factor analysis.

Introducción

Durante la segunda mitad del siglo xx, el estrés comenzó a incluirse en la categoría de lo cotidiano, lo que implica que se puede generar en cualquier contexto. Para que esto suceda solo es necesaria la presencia de un estímulo estresante –también denominado estresor–, que dará lugar a una respuesta o reacción. Algunos autores abordaron la

Fecha de entrada: 17-05-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

génesis del estrés con dos propuestas que difieren en el orden de los sucesos: la de Schachter y Singer (1962, citado en Grzib, 2002), de acuerdo con la cual el estímulo ambiental produce una activación fisiológica, a la que le sigue la evaluación cognitiva de los cambios producidos y la consiguiente emoción; y la de Beck (1967) o Ellis (1975), según la cual el estímulo ambiental produce una evaluación cognitiva negativa, a la que le sigue una activación fisiológica y la consiguiente emoción dolorosa, por lo que el procesamiento cognitivo ante el estímulo es el que genera la emoción. La inclusión de las emociones en el fenómeno del estrés originó una visión cognitiva del mismo; en esta visión, Richard Lazarus incluyó el estudio de los significados a partir de la evaluación de las situaciones o acontecimientos que realiza el sujeto. Dichos significados pueden dar lugar a la percepción de situaciones amenazadoras que desencadenarían una segunda evaluación centrada en los recursos y alternativas de que la persona dispone para iniciar distintas estrategias de afrontamiento como respuesta para la adaptación.

En este marco, Lazarus y Folkman (1986) definen el estrés como «una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por este como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar». En esta definición entran en juego la valoración de la situación y su afrontamiento. Sin embargo, si se introduce la emoción como un tercer factor, es posible aportar en cada caso información sobre el modo en que el sujeto valora el suceso y la forma en que lo maneja. Lazarus (2000) plantea que el estrés y las emociones se producen de forma conjunta y considera el estrés como un fenómeno de interacción a partir de la relación única que cada individuo mantiene con el ambiente, de tal manera que el individuo reacciona según sus metas, sus creencias y los recursos personales de que dispone, adquiridos mediante la interacción social y la experiencia. La interacción se produce entre las variables que se hallan en el entorno inmediato y las que se encuentran en el interior de la persona, pero por encima de esta interacción se encuentran los significados que elabora el sujeto a partir de dichas relaciones. Estas elaboraciones personales son los denominados significados relacionales, sobre los que Lazarus sustenta las teorías interactivas o transaccionales del estrés.

A partir de dichas teorías, y considerando los centros educativos como organizaciones sociales, sería válida la definición de estrés académico en el contexto universitario que realizaron León y Muñoz (1992). En ella, consideran que el estrés es «el impacto que puede producir en el estudiante su mismo entorno organizacional: la Universidad». El propio Muñoz (2003) plantea que «resulta razonable suponer que muchas de las demandas, conflictos, actividades y eventos implicados en la vida académica provoquen estrés, y que dicho estrés repercuta negativamente en la salud, el bienestar y el propio rendimiento académico de los estudiantes». También distingue cuatro grupos de variables relevantes para explicar el estrés

Fecha de entrada: 17-05-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

académico: los estresores académicos, el estrés académico experimentado por el estudiante, los efectos y consecuencias del estrés académico y las variables moduladoras o moderadoras.

Los estresores son aquellas situaciones evaluadas como amenazas o retos, como demandas o como factores que están o no bajo el control del individuo y que generan una percepción subjetiva de estrés. Estas apreciaciones se asocian a emociones anticipatorias y de resultado. A partir de la revisión de las investigaciones realizadas sobre las fuentes generadoras de estrés académico y sobre la intensidad con la que las perciben los estudiantes, se puede establecer que las demandas académicas percibidas con mayor frecuencia como estresores son las siguientes:

- La sobrecarga de tareas académicas: uno de los factores que perciben con mayor intensidad (Beck y Srivastava, 1991; Jones y Johnston, 1999; Celis, Bustamante Cabrera, Cabrera, Alarcón y Monge, 2001; Timmins y Kaliszer, 2002; Deary, Watson y Hogston, 2003; Barraza, 2004, 2007; Martínez-Otero, García y Velado, 2004; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; y Gibbons, Dempster y Moutray, 2009).
- La falta de tiempo para realizar el trabajo académico (Beck y Srivastava, 1991; Jones y Johnston, 1999; Bedoya, Perea y Ormeño, 2006; Polo, Hernández y Pozo, 1996; Celis et ál., 2001; Deary, Watson y Hogston, 2003; Barraza, 2004; Salanova et ál., 2005; y Martín, 2007).
- Los exámenes y evaluaciones de los profesores, (Beck y Srivastava, 1991; Barraza, 2005; Caruana, Martínez, Reig y Merino, 1999; Núñez, 2001; Timmins y Kaliszer, 2002; y Bedoya et ál., 2006).
- La realización de trabajos obligatorios (Celis et ál., 2001; Barraza, 2004; y Polo et ál., 1996). En todos estos estudios, este estresor es percibido con menor intensidad que el resto.

Analizando estos resultados, se puede considerar que, en los estudiantes universitarios, el estrés académico viene determinado por un conjunto de estresores entre los que destacan las demandas que generan las tareas académicas y la falta de tiempo para su realización (también denominada sobrecarga académica), los exámenes o evaluación de los profesores y el excesivo número de horas dedicadas a las clases, que limitan el tiempo de estudio y el necesario para la realización de trabajos. Por tanto, procede considerar el estrés académico como aquel que se genera a partir de las demandas propias del contexto académico (englobadas en el grupo de los denominados estresores académicos, una de las variables relevantes que explican el estrés académico), sin que intervengan de forma significativa aspectos externos a la vida académica (economía, familia, pareja, etc.). Las repercusiones que tiene el estrés en el bienestar psicológico de los estudiantes y en el ren-

Fecha de entrada: 17-05-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

dimiento académico plantean la necesidad de controlar la intensidad con que se perciben los principales estresores académicos programando intervenciones que permitan dotar a los estudiantes de las habilidades y estrategias orientadas a reducir tal impacto.

Con este objetivo se propone un modelo causal de las dimensiones que configuran el estrés académico de los estudiantes de Enfermería. Dicho objetivo general se puede desglosar en otros específicos, a saber: delimitar las fuentes de estrés relacionadas con este ámbito académico y el nivel de importancia de cada una de ellas desde la percepción de los propios estudiantes; construir un instrumento de medida fiable para valorar el estrés académico desde las fuentes detectadas; y explorar diferencias significativas en los niveles de estrés académico que generan las asignaturas que cursan los estudiantes.

A partir del objetivo general y de los objetivos específicos planteados, este estudio pretende comprobar las siguientes hipótesis:

- Primera. Existen diferencias significativas en el nivel de estrés académico percibido por el estudiante en relación con las asignaturas que cursa.
- Segunda. Existen diferencias significativas en el nivel de estrés académico percibido que generan los estresores propios de cada asignatura.

Método

Participantes

Es una muestra intencionada no probabilística de estudiantes de 1.er curso de la titulación de Enfermería de la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Los 138 estudiantes que componen la muestra contestaron un total de 539 cuestionarios; en 368 de ellos se respondió de forma correcta y completa. La muestra estaba compuesta por los alumnos presentes en el aula el día en que el servicio de calidad de la universidad realizó las encuestas sobre la eficacia docente de los profesores de 1.er curso.

Instrumento

Para evaluar el estrés académico del estudiante se elaboró un instrumento a partir de las diferentes investigaciones revisadas en la fundamentación teórica. Las demandas propias

Fecha de entrada: 17-05-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

del contexto académico en cada una de las asignaturas, percibidas por los estudiantes como estresores, fueron los constructos que se consideraron como variables latentes, no observables directamente y que se estimaron mediante indicadores empíricos.

Los indicadores se agruparon en un instrumento de medición del estrés académico percibido que se denominó Escala de Estrés Académico Percibido, la cual se elaboró después de haber seleccionado los indicadores acordes con la teoría, tras haber revisado los cuestionarios específicos para medir el estrés académico y a partir de los datos obtenidos en un grupo de discusión compuesto por estudiantes de distintos cursos de la titulación de Enfermería (en el que expresaron libremente los obstáculos y facilitadores que se había ido encontrando a medida que afrontaban las diversas asignaturas en los diferentes cursos). Los resultados de la selección de indicadores junto con las opiniones de los alumnos se reflejaron en un cuestionario con una serie de ítems que se evaluarían mediante una escala tipo Likert, en la que se podía elegir entre cuatro posibles opciones de respuesta (a las que se asignaron valores de entre 1 y 4 puntos; la mayor puntuación indica un mayor nivel de estrés). De esta forma se buscó objetivar, para el contexto universitario, un conjunto de indicadores significativos que permitieran diferenciar las fuentes de estrés percibidas por los estudiantes y la intensidad de dicha percepción.

Procedimiento

Los estudiantes que componen la muestra respondieron a los cuestionarios suministrados para el estudio de las cuatro asignaturas de primer curso seleccionadas durante el período previo a la convocatoria oficial de exámenes. Las asignaturas que se incluyeron fueron las cursadas durante ese año académico, a saber: Fundamentos de Enfermería, Enfermería Comunitaria/ Bioestadística, Bioquímica, y Anatomofisiología. Los cuestionarios se cumplimentaban de forma voluntaria y anónima, durante el horario académico, tras haberse aclarado su finalidad.

Análisis

La validación del instrumento de medida se realizó mediante las técnicas de análisis de fiabilidad y de análisis factorial de componentes principales, para lo que se seleccionaron aquellos indicadores que conceptualmente más se ajustaban a los significados teóricos del constructo planteado. Seguidamente, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) de primer orden para identificar las posibles dimensiones que conceptualmente se encuentran implícitas en el constructo *estrés académico.* Para cada dimensión se seleccionaron los indicadores que tenían mayor peso en cada

Fecha de entrada: 17-05-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

factor y que no tenían un peso apreciable en otras dimensiones. Posteriormente, se realizaron análisis de fiabilidad y análisis factoriales exploratorios a las subescalas de cada uno de los factores resultantes para comprobar su unidimensionalidad. A continuación, se definieron operativamente cada uno de los factores resultantes a partir del contenido conceptual expresado en cada indicador. Finalmente, se realizó, a partir de las puntuaciones compuestas que resultaban de los factores de primer orden, un análisis factorial de segundo orden para comprobar la unidimensionalidad del constructo *estrés académico.* En último término, se planteó un modelo estructural del estrés académico percibido a partir de las dimensiones resultantes del análisis factorial exploratorio; para su evaluación se realizó un análisis factorial confirmatorio. Para comprobar la bondad de ajuste y la validez del modelo se recurrió al estadístico χ^2 y a índices descriptivos de grado de ajuste contrastados. El programa informático empleado para el análisis factorial exploratorio fue el SPSS para Windows, versión 15.0 (SPSS Inc.). Para el análisis factorial confirmatorio los cálculos se realizaron con el programa EQS 6.1 (Structural Equations Program) de Bentler (2001). Por su parte, los diversos índices de la bondad de ajuste y residuales se calcularon con el método ML (*maximum likelihood,* máxima probabilidad) y con el método Robust, que proporciona dicho programa estadístico. Estos dos criterios de cálculo se combinaron porque el método Robust proporciona unos índices de ajuste menos sensibles a la ausencia de normalidad multivariante que presentan las distribuciones de los datos obtenidos.

Tras la valoración del modelo de estructural, y a partir de los datos resultantes de su aplicación, se realizaron análisis de varianza entre las asignaturas objeto de estudio y análisis multivariados entre los factores que conforman el constructo *estrés académico.*

Resultados

Uno de los objetivos de este trabajo era construir un instrumento de medida fiable para valorar el estrés académico. La matriz de correlaciones entre los indicadores presentó intercorrelaciones moderadas. La inspección de la matriz reveló que 103 de las correlaciones (54,21%) son significativas al nivel 0,01 y que otras 20 lo son al 0,05 (64,73%).

Fecha de entrada: 17-05-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

El análisis de fiabilidad y el análisis factorial de componentes principales realizados en la escala de 20 ítems han permitido seleccionar los indicadores más significativos del constructo planteado, gracias a lo cual se redujo a cuatro el número de componentes y se limitó la escala a 11 ítems, después de seleccionar aquellos que mantenían mayor peso por factor sin mostrar peso apreciable en el resto. La escala de 11 ítems presentó una consistencia interna media-alta (Morales, Urosa y Blanco, 2003, p. 92) con un alfa de Cronbach = 0,771, considerando que se han suprimido nueve ítems de la escala inicial (alfa de Cronbach = 0, 805).

En el análisis de las relaciones entre cada ítem y el total de la escala, los coeficientes de determinación presentaron en todos los casos valores superiores a 0,30, excepto el ítem ESTR18 que presentó valores cercanos a ese nivel. Esto indica que la escala está compuesta por ítems homogéneos que permiten encontrar diferencias entre los sujetos en la variable *estrés académico.*

Se procedió al análisis factorial exploratorio (AFE) de la escala con el objetivo de comprobar si la agrupación empírica de los indicadores propuestos se correspondía con la teoría sustantiva sobre el estrés académico y cumplía el principio de parsimonia, estimando el constructo con el menor número posible de indicadores siempre que sigan manteniendo la identidad teórica sustantiva del mismo. La validez de los resultados de un AFE viene condicionada por valores significativos del índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) próximos a la unidad –en este caso un valor de 0,740– y del test de esfericidad de Bartlett (p = 0,000) –en este caso, con un valor de χ^2 = 1.186,720 (g.l. = 55)–, lo que indica que la matriz de correlaciones no es una matriz de identidad y que existen correlaciones significativas. Con estos valores se consideró oportuno y factible aplicar el AFE a la escala. Las comunalidades superaron en todos los casos valores de 0,5, lo que indica que todos los componentes explican una proporción importante de la varianza.

En la Tabla 1 se presenta la solución obtenida mediante el AFE (por el método de extracción de componentes principales y de rotación Varimax) sobre las respuestas al cuestionario (se han suprimido las cargas inferiores a 0,30 para facilitar su lectura). De acuerdo con esta solución, se identifican cuatro componentes en la extracción con valores superiores a 1 que explican un 70,392% de la varianza total. Por lo tanto, la rotación refleja la existencia de una estructura factorial en la que los indicadores que se encuentran agrupados en torno a cuatro componentes presentan cargas superiores a 0,60 para un solo factor. Una vez realizado el análisis de fiabilidad de las subescalas que incluyen los indicadores de los cuatro factores, se comprobó que estas presentan unos índices de consistencia interna media-baja

Fecha de entrada: 17-05-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

debido a que el número de indicadores para cada factor es reducido. Sin embargo, los índices de homogeneidad para cada subescala se pueden considerar satisfactorios, con correlaciones ítem-total superiores a 0,45 en cada indicador, –aun cuando son aceptables a partir de 0,30 (Morales, 2000)–. Por lo tanto, los indicadores propuestos permiten encontrar diferencias entre los sujetos en los factores resultantes de este estudio.

TABLA I. Análisis factorial exploratorio de la Escala de Estrés Académico Percibido. Matriz de estructura. Pesos factoriales, varianza explicada y alfa de Cronbach

		Código	Indicadores	Componente				Varianza explicada
				F1	F2	F3	F4	
Trabajos obligatorios	**α = 0,784**	ESTR16	Repercusión de los trabajos	,839				19,577%
		ESTR15	Plazos de presentación de los trabajos	,798				
		ESTR17	Tiempo para las tareas académicas	,794				
Sobrecarga académica	**α = 0,756**	ESTR2	Cantidad de contenidos de la asignatura		,870			18,643%
		ESTR3	Ritmo de introducción de contenidos		,840			
		ESTR1	Trabajo que exige la asignatura		,648			
Percepción del profesor	**α = 0,781**	ESTR6	Motivación que transmite el profesor			,848		18,634%
		ESTR5	Forma de impartir la asignatura			,818		
		ESTR18	Comunicación con el profesor			,761		
Percepción de la asignatura	**α = 0,643**	ESTR7	Utilidad de la asignatura en el futuro				,852	13,538%
		ESTR8	Comprensión de contenidos				,758	
α total = 0,771		**Varianza total explicada**						**70,392%**

Método de extracción: análisis de componentes principales.
Método de rotación: normalización Varimax con Kaiser.
a. La rotación ha convergido en cinco iteraciones.

Fecha de entrada: 17-05-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

A partir de los resultados obtenidos en el análisis factorial exploratorio, operativizaron las variables latentes resultantes en función de las variables observables que resultaron como indicadores empíricos de las mismas. Se obtuvo, por tanto, que el constructo *estrés académico* puede estructurarse en cuatro componentes o dimensiones. El primer componente está formado por tres indicadores asociados a los trabajos que el alumno debe realizar para superar la asignatura. La subescala presenta un alfa de Cronbach = 0,784 que explica el 19,577% de la varianza y se propone conceptualizar operacionalmente como *trabajos obligatorios.* El segundo componente está conformado por tres indicadores con contenidos relacionados con el esfuerzo que exige la asignatura al estudiante. Su alfa de Cronbach = 0,756 explica el 18,643% de la varianza y se propone conceptualizar operacionalmente como *sobrecarga académica.* El tercer componente está formado por tres indicadores referidos a contenidos relacionados con el profesor de la asignatura. Presenta un alfa de Cronbach = 0,781 que explica el 18,634% de la varianza y se propone conceptualizar operacionalmente como *percepción del profesor.* En el cuarto componente saturan dos indicadores referidos a contenidos relacionados con las sensaciones que genera la forma en que el alumno percibe la asignatura. Este conjunto de elementos muestra un coeficiente alfa de Cronbach = 0,643 que explica el 13,538% de la varianza y se propone conceptualizar operacionalmente como *percepción de la asignatura.*

Se comprobó que existían intercorrelaciones significativas entre los factores resultantes y, mediante un análisis factorial de segundo orden, se observó que los indicadores establecidos para estimar cada uno de los factores o variables latentes presentaban unidimensionalidad factorial (Tabla II). En consecuencia, se obtuvo un único factor de segundo orden, como síntesis factorial de los 11 indicadores, que explicaba el 44,750% de la varianza, y que se interpretó teóricamente como el *estrés académico* latente. Este expresa, tal como se planteó en la fundamentación teórica, las reacciones psicológicas del estudiante ante las demandas propias del contexto académico.

TABLA II. Análisis factorial de segundo orden del constructo *estrés académico*. Matriz de configuración y matriz de correlaciones. Factores de la Escala de Estrés Académico Percibido (*n* = 332)

Factor	**Componente**				
	I	**Factor 1**	**Factor 2**	**Factor 3**	**Factor 4**
1. *Trabajos obligatorios*	,709				
2. *Percepción del profesor*	,431	,089			
3. *Sobrecarga académica*	,734	,361**	,149**		
4. *Percepción de la asignatura*	,750	,342**	,224**	,345**	

Fecha de entrada: 17-05-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

Método de extracción: análisis de componentes principales. a. Un componente extraído. a. Solo se ha extraído un componente. La solución no puede ser rotada.	(**) La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Para confirmar la estructura subyacente entre los constructos propuestos a partir del análisis factorial exploratorio realizado, se propuso como hipótesis un modelo estructural de los factores que conforman el constructo *estrés académico.*

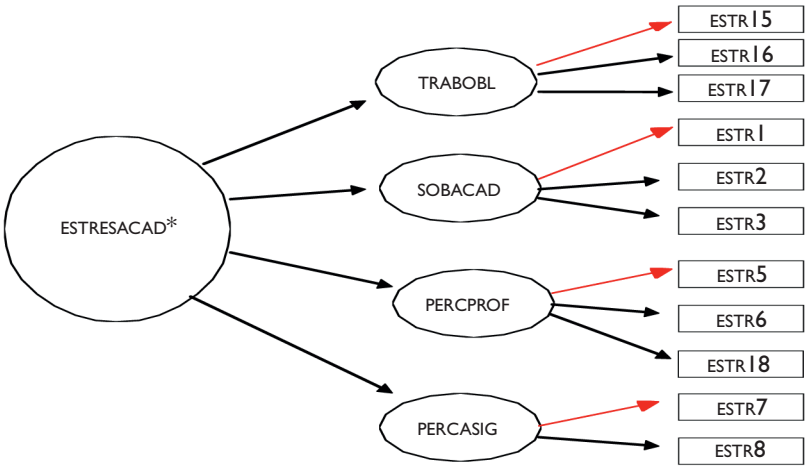
Análisis factorial confirmatorio del constructo *estrés académico*

Una vez formulado el modelo estructural del estrés académico se procedió a su validación mediante un análisis factorial confirmatorio. El modelo propuesto postula que el estrés académico que el estudiante percibe está conformado por cuatro dimensiones (trabajos obligatorios, sobrecarga académica, percepción del profesor y percepción de la asignatura) que son estimadas por sus correspondientes indicadores. La representación gráfica del modelo puede verse en el Diagrama I.

En los datos resultantes de la aplicación del método ML, el estadístico χ^2 de bondad del ajuste –que permite realizar una prueba de significación global del modelo, al ser un índice de discrepancia entre el modelo postulado y los datos– presentó un valor de χ^2 = 121,053 (39 g. l., p = 0,00001). El NFI y NNFI presentaron un valor de 0,900, por lo que ambos son aceptables. El GFI presentó un valor de 0,945, que indica un ajuste satisfactorio con valores entre 0,9 y 1 (Hernández, 2001). El AGFI presentó un valor de 0,906, que es aceptable porque está por encima del valor recomendado de 0,90. El CFI presentó un valor aceptable de 0,929. La RMR presentó un valor de 0,53, dentro del nivel aproximado recomendado, al igual que el SRMR, que presentó un valor de 0,60. El RMSEA presentó un valor de 0,075, que se encuentra por encima de los niveles recomendados, aunque pueden considerarse aceptables valores entre 0,05 y 0,08. En cuanto a la valoración del ajuste de parsimonia del modelo propuesto, la chi-cuadrado normada (χ^2 /g. l.), mediante la que se valora el ajuste de parsimonia de los modelos –definida como la consecución de mayores niveles de ajuste por grado de libertad utilizado (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999)– presentó un valor de 3,10, por encima de los niveles recomendados por Carmines y McIver (1981) (que consideran aceptables valores inferiores a 2,0 o 3,0),

pero dentro de los límites planteados por Wheaton, Muthen, Almin y Summers (1977), que admiten valores que se sitúen por debajo de 5.

DIAGRAMA 1. Modelo de medida del estrés académico percibido



Llave de códigos

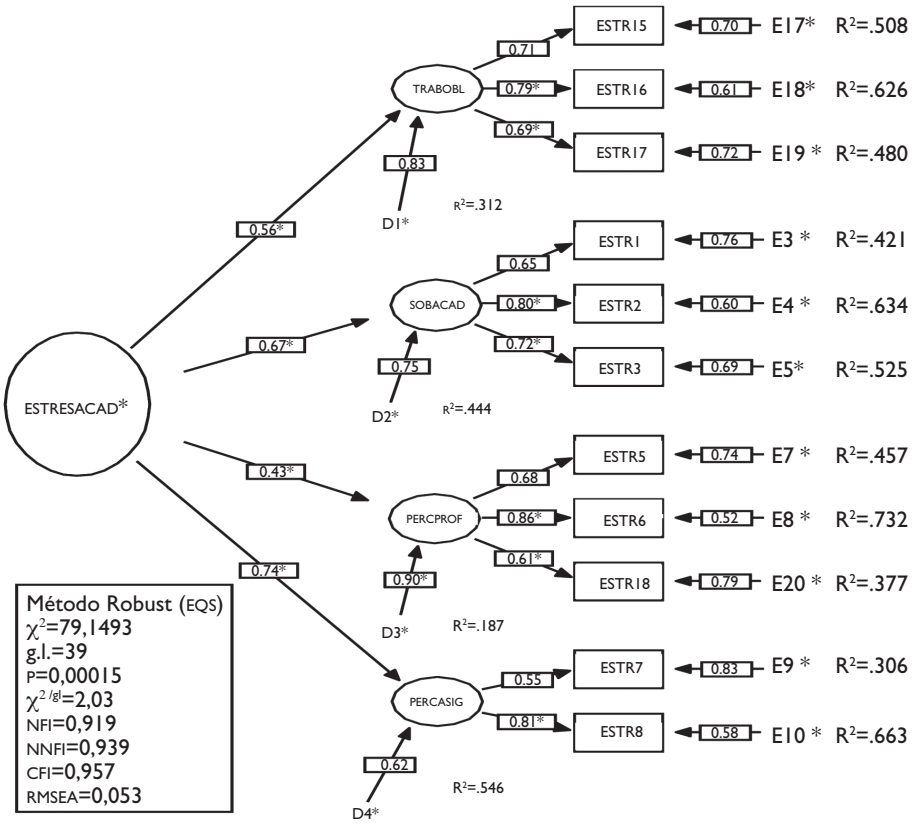
ENTRESACAD: estrés académico; TRABOBL: trabajos obligatorios; SOBACAD: sobrecarga académica; PERCPROF: percepción del profesor; PERCASIG: percepción de la asignatura; ESTR1: esfuerzo que exige la asignatura; ESTR2: cantidad de contenidos de la asignatura; ESTR3: ritmo en la introducción de contenidos; ESTR5: metodologías de aprendizaje; ESTR6: motivación que transmite el profesor; ESTR7: utilidad de la asignatura en el futuro; ESTR8: comprensión de contenidos; ESTR15: plazos de presentación de los trabajos; ESTR16: repercusión de los trabajos; ESTR17: tiempo para las tareas académicas; ESTR18: comunicación con el profesor.

En los datos resultantes de la aplicación del método Robust, el estadístico χ^2 escalado de Satorra-Bentler presentó un valor de $\chi^2 = 79{,}1493$ (g. l.= 39, $p = 0{,}00015$). Se puede observar que presentó valores algo inferiores al χ^2 ordinario y que se aproxima a un mejor ajuste. En cuanto a la chi-cuadrado normada, se obtuvo un valor de 2,03, dentro de los niveles recomendados para la valoración de la parsimonia del modelo. Asimismo, presentó una RMSEA de 0,053, un NFI con un valor de 0,91, un NNFI de 0.93 y un CFI de 0,957, todos ellos dentro de los límites mínimos que indican un buen ajuste del modelo. Lo mismo sucede con el resto de índices de bondad de ajuste que proporciona este método, ya que todos se situaron por encima de 0,90, valor admitido como referencia de un buen ajuste.

Fecha de entrada: 17-05-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

Tras los datos expuestos, se puede concluir que todos los índices de bondad de ajuste calculados ofrecen un buen ajuste entre el modelo teórico postulado y los datos de la muestra, por lo que no solo no se ha podido demostrar que el modelo sea incorrecto, sino que se ha probado que es uno de los modelos posibles aceptables (Hair et ál., 1999, p. 618).

DIAGRAMA II. Análisis factorial confirmatorio del constructo *estrés académico*



En un análisis más pormenorizado, al observar los valores que muestra la solución estandarizada, que se refleja en el Diagrama II, se comprueba que todos los parámetros presentan estimaciones positivas y significativas. En cuanto a los coeficientes de determinación, hay que señalar que el factor que resulta menos explicado en nuestro modelo es el que se ha conceptualizado como *percepción del profesor*, con un valor de $R^2 = 0,187$, lo que implica que el porcentaje de la varianza explicada por

el factor es del 18%. Este valor se puede considerar bajo, mientras que el resto supera el 30% de varianza explicada. El coeficiente de determinación se considera con un índice de fiabilidad o validez de la medida, por lo que sería necesario profundizar en los análisis sobre la *percepción del profesor* como dimensión estructural integrante del constructo de estrés académico postulado en el modelo, tanto desde el punto de vista teórico –en lo que respecta a sus relaciones con las otras dimensiones del modelo– como para explorar nuevos indicadores que permitan mejorar la fiabilidad de su medida. Asimismo, la saturación que presenta este factor con respecto al *estrés académico* es 0,43, la más baja del conjunto, mientras que los factores *percepción de la asignatura* ($\lambda = 0{,}74$; $R^2 = ,546$), *sobrecarga académica* ($\lambda = 0{,}67$; $R^2 = ,444$) y *trabajos obligatorios* ($\lambda = 0{,}56$; $R^2 = ,312$) presentan saturaciones que se pueden considerar elevadas.

Las saturaciones factoriales de los ítems correspondientes a cada uno de los factores se encuentran por encima de 0,55 en todos los casos. En el factor *trabajos obligatorios* el ítem ESTR16 (repercusión de los trabajos) es el de mayor saturación ($\lambda = 0{,}79$; $R^2 = ,626$). En el factor *sobrecarga académica* el ítem ESTR2 (cantidad de contenidos de la asignatura) presenta la mayor saturación ($\lambda = 0{,}80$; $R^2 = ,634$). En el factor *percepción del profesor,* el ítem ESTR6 (motivación que transmite el profesor) es el de mayor saturación ($\lambda = 0{,}86$; $R^2 = ,732$). Y en el factor *percepción de la asignatura,* es ESTR8 (comprensión de contenidos) el ítem de mayor saturación ($\lambda = 0{,}81$; $R^2 = ,663$).

Resultados de las hipótesis

Mediante el instrumento de medida validado se comprobaron las hipótesis planteadas en el estudio a partir de los resultados obtenidos en la muestra.

Hipótesis primera. Existen diferencias significativas en el nivel de estrés académico percibido por el estudiante en relación con las asignaturas que cursa.

Las pruebas de contingencia muestran que existe una relación de dependencia significativa entre ambas variables (Chi-cuadrado de Pearson = 128,701; g. l. = 87; $p = 0{,}002$); además, a través del análisis de varianza, se verifica que existen diferencias estadísticamente significativas entre las cuatro asignaturas objeto de estudio (en la Tabla III se presentan entre paréntesis las asignaturas con las que estas presentan diferencias significativas; prueba *post hoc* Tukey; $p < 0{,}05$).

Fecha de entrada: 17-05-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

TABLA III. Análisis de varianza entre las asignaturas en función del estrés académico percibido

	Asignatura	N	Media	G. L.	F	Sig.
Estrés académico	1. Fundamentos de Enfermería	105	25,67 (2)	3 364 367	18,607	,000
	2. Enfermería Comunitaria / Bioestadística	92	29,45 (1) (3) (4)			
	3. Bioquímica	87	24,03 (2)			
	4. Anatomofisiología	84	25,00 (2)			
	TOTAL	368	26,07			

En conclusión, se puede observar que los estudiantes manifiestan un estrés académico similar en las asignaturas Fundamentos de Enfermería ($\overline{X}$ = 25,67; S = 5,188), Anatomofisología ($\overline{X}$ = 25,00; S = 5,023) y Bioquímica ($\overline{X}$ = 24,03; S = 5,242), mientras que la asignatura Enfermería Comunitaria/Bioestadística ($\overline{X}$ = 29,45; S = 5,415) genera un grado de estrés académico significativamente superior al del resto de las asignaturas del estudio. Se puede conjeturar que esta diferencia puede venir determinada por los contenidos de la asignatura Enfermería Comunitaria/Bioestadística. En este sentido, tal como señalan Garfield y Alhgren (1988, citado en Batanero, Díaz, Green, Holmes y Vallecillos, 1994), las dificultades en la enseñanza de la estadística surgen por cómo se abordan algunos contenidos basados en conceptos estocásticos o referidos a procesos cuya evolución en el tiempo es aleatoria (como la probabilidad y la correlación), por las falsas intuiciones que manejan los alumnos en el inicio de la enseñanza y por la falta de interés de estos hacia la Estadística, al habérseles enseñado esta en edades tempranas de forma demasiado abstracta.También se podrían considerar, a la hora de valorar esta diferencia en la manifestación de estrés en tal asignatura, las actitudes del estudiante hacia el estudio de la Estadística. En este sentido, Blanco (2006, p. 324) señala que hay que valorar varias facetas en el estudiante: «valor/utilidad percibida de la Estadística; gusto, agrado o, en general, respuestas afectivas en relación con la Estadística; ansiedad; autopercepción de competencia o confianza en relación con el aprendizaje de la Estadística; y dificultad». Por lo expuesto, los problemas que se generan en el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta disciplina son comunes en diversas titulaciones y los resultados obtenidos en cuanto al estrés académico que genera en los alumnos de Enfermería de la muestra podrían enmarcarse en este contexto.

Hipótesis segunda. Existen diferencias significativas en el nivel de estrés académico percibido que generan los estresores propios de cada asignatura.

Respecto al análisis de las diferencias entre el estrés académico percibido que generan los estresores en cada asignatura, las pruebas de contingencia muestran que existen relaciones de dependencia significativa entre cada uno de los cuatro estresores y la variable *estrés académico percibido.*

Asimismo, se verifica a través del análisis multivariante de la varianza que existen diferencias estadísticamente significativas entre las asignaturas objeto de estudio en relación con cada uno de los estresores (en la Tabla IV se señalan entre paréntesis las asignaturas con las que cada una presenta diferencias significativas; prueba *post hoc* Tukey; $p < 0{,}05$).

En conclusión, se puede observar que el estrés que generan en el estudiante los trabajos obligatorios –valorado por los estudiantes como el segundo estresor en grado de importancia ($\overline{X}$ = 7,16; S = 2,405)– presenta diferencias significativas entre las asignaturas en las que el estrés que podrían venir determinado por el nivel de esfuerzo y el tiempo de dedicación que suponen los trabajos obligatorios en la programación específica de cada una; por lo que es su carga global la que condiciona la percepción.

TABLA IV. Análisis multivariante de la varianza entre las asignaturas en función del estrés académico percibido presentado por cada uno de los factores

Estrés académico	Asignatura	N	Media	G. L.	F	Sig.
Factor *trabajos obligatorios*	1. Fundamentos de Enfermería	92	7,57 (4)	3 332 331	8,465	,000
	2. Enfermería Comunitaria/ Bioestadística	82	7,91 (3) (4)			
	3. Bioquímica	79	6,82 (2)			
	4. Anatomofisiología	79	6,24 (1) (2)			
	TOTAL	332	7,16			
Factor *percepción del profesor*	1. Fundamentos de Enfermería	92	6,53 (2)	3 332 331	19,449	,000
	2. Enfermería Comunitaria/ Bioestadística	82	8,04 (1) (3)(4)			
	3. Bioquímica	79	5,91 (2)			
	4. Anatomofisiología	79	6,48 (2)			
	TOTAL	332	6,74			

Fecha de entrada: 17-05-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

Factor *sobrecarga académica*	1. Fundamentos de Enfermería	92	7,93 (3)	3 332 331	6,660	,000
	2. Enfermería Comunitaria/ Bioestadística	82	8,10 (3)			
	3. Bioquímica	79	7,04 (1) (2) (4)			
	4. Anatomofisiología	79	8,53 (3)			
	TOTAL	332	7,90			
Factor *percepción global de la asignatura*	1. Fundamentos de Enfermería	92	3,62 (2) (3)	3 332 331	19,512	,000
	2. Enfermería Comunitaria/ Bioestadística	82	5,15 (1) (3)(4)			
	3. Bioquímica	79	4,27 (1) (2)(4)			
	4. Anatomofisiología	79	3,54 (2) (3)			
	TOTAL	332	4,13			
F multivariado: 14,322; g. l.: 12; p < 0,001 para Lambda de Wilks.						

Respecto al estrés que genera la percepción del profesor ($\overline{X}$ = 6,74; S = 2,007), se puede afirmar que los estudiantes manifiestan un estrés académico similar en las asignaturas Fundamentos de Enfermería, Anatomofisiología y Bioquímica. En cambio, en la asignatura Enfermería Comunitaria/Bioestadística, este factor genera un grado de estrés académico significativamente superior al del resto. La consideración del profesor como uno de los más importantes recursos de los que dispone el estudiante en el ámbito del apoyo social, junto con las diferencias detectadas en la asignatura Enfermería Comunitaria/Bioestadística, hacen suponer que el profesor y el estudiante encuentran mayores dificultades en su interrelación cuando –tal como se ha expresado anteriormente– la materia genera en el estudiante una sensación de desconfianza debido al nivel de competencia que percibe en esta disciplina y a las posibles dificultades en la comprensión de sus contenidos, a la vez que infravalora su utilidad en su futura actividad profesional. Esta inferencia se apoya en la fundamentación teórica y en los contenidos de los indicadores que componen el factor *percepción de la asignatura.*

En cuanto al estrés que genera el factor *sobrecarga académica,* se puede afirmar que este es significativamente inferior en la asignatura Bioquímica respecto al resto de asignaturas. La consideración del estresor *sobrecarga académica* como el que más estrés académico genera ($\overline{X}$ = 7,90; S = 2,218) y la menor distancia que presentan las medias de estrés en cada una de las asignaturas –a pesar de las diferencias signi-

ficativas que mantiene la asignatura Bioquímica– permite afirmar que los resultados del estudio respecto a este estresor coinciden con las investigaciones expuestas en el apartado teórico y sustentan la necesidad de generar intervenciones en este ámbito por parte de los profesores y las instituciones educativas para coordinar mejor la planificación docente específica de cada asignatura con las programadas en su mismo nivel académico. El objetivo de tal coordinación es conseguir una distribución de las tareas académicas que asegure un reparto adecuado de la carga de trabajo del estudiante a lo largo del curso académico.

Respecto al estrés que genera el factor *percepción global de la asignatura* ($\overline{X}$ = 4,13; S = 1,655), es preciso señalar que dicha media está establecida sobre una puntuación máxima de 8 mientras que en el resto de factores la puntuación máxima es de 12, por lo que la media ponderada de este factor es, en realidad, $\overline{X}$ = 6,19. En este caso, se puede observar que es significativamente superior en la asignatura Enfermería Comunitaria/ Bioestadística respecto a las demás y también que es significativamente superior en la asignatura Bioquímica en relación con las asignaturas Fundamentos de Enfermería y Anatomofisiología. Es razonable pensar que en la percepción global de las distintas asignaturas intervienen multitud de factores que hacen que los estudiantes las perciban de forma dispar. Los resultados obtenidos en este factor permiten suponer que el estudiante construye una valoración de cada asignatura a partir de las expectativas que cada una le generan de forma específica y que en la valoración de dichas expectativas desempeñan un importante papel factores relacionados con la personalidad del individuo. Entre ellos, Lazarus (2000) menciona el sentido de autoeficacia, la resistencia, la esperanza, la habilidad de pensar en términos constructivos, los recursos aprendidos, el optimismo y el sentido de coherencia. Se podría conjeturar que en el ámbito de este trabajo desempeñan un papel importante las creencias de autoeficacia. Sobre estas, Bandura (1999), en el marco de la teoría social cognitiva, señala que en su desarrollo tienen influencia las experiencias de dominio, las experiencias vicarias, la persuasión social y los estados psicológicos y emocionales experimentados por el individuo. Estos estados psicológicos y emocionales están directamente relacionados con los estados de ánimo y con los niveles de ansiedad y estrés, reacciones que se pueden interpretar como frutos del esfuerzo necesario para la consecución de los logros que se plantea el estudiante y, por lo tanto, como medios que facilitan el éxito en la ejecución de actividades.

Fecha de entrada: 17-05-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

Conclusiones y prospectiva

El objetivo de este estudio era la formulación de un modelo causal de las dimensiones que configuran el estrés académico de los estudiantes de Enfermería. En él, el estrés se enmarca dentro de las teorías transaccionales postuladas por Lazarus. Los resultados del análisis factorial confirmatorio realizado permiten, a partir de los datos expuestos, validar la hipótesis planteada, por lo que se puede afirmar que el constructo *estrés académico* está conformado por cuatro dimensiones estructurales generadas por demandas propias del contexto académico. Dichas dimensiones son: *trabajos obligatorios, sobrecarga académica, percepción del profesor* y *percepción de la asignatura.* Se puede afirmar que el modelo propuesto es consistente con los datos empíricos obtenidos de la muestra de trabajo, por lo que el sistema de relaciones que se postuló como hipótesis en el modelo representa una explicación plausible del fenómeno objeto de estudio: el estrés académico en estudiantes universitarios. Es posible intervenir en estas dimensiones o estresores académicos para controlar la intensidad con la que los estudiantes los perciben y de esta forma incidir en dos aspectos fundamentales durante el desarrollo de sus estudios: el bienestar psicológico y el rendimiento académico.

Para valorar la relación que se produce entre los estresores propios de la vida académica y el nivel de estrés que el estudiante percibe ante las asignaturas que cursa, se ha elaborado un instrumento que, a pesar de sus limitaciones, ha permitido evaluar con suficiente fiabilidad y validez dicho estrés, ha determinado las principales fuentes que lo generan, así como el peso de cada una de ellas en la percepción del estudiante. Su validación a través del análisis factorial exploratorio y del análisis factorial confirmatorio ha permitido demostrar una adecuada validez estructural. Tanto los niveles de fiabilidad como las saturaciones de los ítems permiten corroborar la consistencia interna del modelo y confirman la presencia de cuatro constructos asociados al estrés académico percibido por los estudiantes. Estos constructos coinciden con las áreas principales de estrés definidas en otros instrumentos utilizados para investigaciones similares, como el cuestionario Stress In Nurse Education (SINE; Rhead, 1995), el Inventario de Estrés Académico (IEA; Polo et. ál., 1996), el Student Nurse Stress Index (SNSI; Jones y Johnson 1999), la Escala de Estresores Universitarios (EEU; Peñacoba y Moreno, 1999), el cuestionario Stress in Nursing Students (SINS; Deary et ál., 2003) y el Index of Sources of Stress in Nursing Students (ISSN; Gibbons et. ál., 2009). Se ha podido comprobar que tales índices permiten una evaluación global del nivel de estrés del estudiante ante las demandas académicas de su titulación. También se ha constatado la carencia de instrumentos que evalúen de forma específica las repercusiones de cada asignatura en este ámbito de estudio.

El instrumento construido permite informar sobre situaciones académicas propias de las asignaturas cursadas que inciden en el nivel de estrés que el estudiante percibe. La aplicación de cada una de las cuatro subescalas permite determinar el grado de estrés que genera cada componente y su peso en la percepción global de estrés. De los resultados del estudio se ha podido constatar que los estudiantes manifiestan un mayor nivel de estrés académico ante las situaciones relacionadas con la sobrecarga académica, entendida según Muñoz (2003) como «demandas académicas excesivas, demasiadas clases, mucho trabajo para casa, problemas para distribuir y aprovechar el tiempo, falta de tiempo libre, dificultad para compatibilizar las actividades académicas con otras, necesidad de desarrollar una gran capacidad de atención, demandas de las prácticas». Esta valoración coincide con la de los estudios en este ámbito de Beck y Srivastava (1991), Jones y Johnston (1999), Celis et ál. (2001), Timmins y Kaliszer (2002), Deary et ál. (2003), Barraza (2004), Martínez-Otero et ál. (2004), Salanova et ál. (2005) y Gibbons et ál. (2009). En la valoración de los estresores, la muestra de estudiantes analizada sitúa en segundo lugar de importancia las situaciones relacionadas con los trabajos obligatorios en las asignaturas, lo cual coincide con los estudios de Celis et ál. (2001), Barraza (2004) y Polo et ál. (1996). Esto refuerza el interés del instrumento y su utilidad para analizar las necesidades de intervención en estos estresores, ya que esto podría facilitar que los profesores y las instituciones académicas correspondientes tomaran decisiones en sus respectivos ámbitos de actuación para planificar acciones dirigidas a la consecución de un mayor bienestar psicológico del estudiante.

En cuanto al nivel de estrés que genera cada asignatura, se puede observar que la asignatura Enfermería Comunitaria/Bioestadística presenta una media superior –con diferencias significativas respecto al resto de asignaturas–, mientras que entre las asignaturas Fundamentos de Enfermería, Bioquímica y Anatomofisiología las diferencias no son significativas. El estudio realizado por Batanero et ál. (1994) plantea las dificultades que presenta la enseñanza de la Estadística, y las centra en cómo se abordan los contenidos, en cómo se conciben y en cómo se forma en esta disciplina en las etapas previas a la universidad. Se puede conjeturar que la muestra de estudiantes objeto de este estudio no difiere de las de otras investigaciones en cuanto a los principales conceptos estadísticos elementales que conocen –por cuanto estos están incluidos en muchos diseños curriculares recientes–, ni tampoco lo hacen por lo que se refiere a sus errores y dificultades más frecuentes en el aprendizaje de la Estadística, de acuerdo con otras investigaciones. Estas investigaciones abordan aspectos didácticos cuya adopción podría hacer disminuir la tensión que genera en el estudiante esta disciplina, a la vez que conseguiría mejorar la eficacia de sus mecanismos de adaptación.

Fecha de entrada: 17-05-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

A la hora de delimitar los factores generadores de estrés académico, se puede concluir que, si bien el estresor *sobrecarga académica* presenta una media superior al resto de factores, existe cierta homogeneidad en la valoración por parte de los estudiantes de la incidencia de este factor en las diferentes asignaturas. Esto también sucede con el factor *trabajos obligatorios.* No ocurre lo mismo con las dimensiones *percepción del profesor* y *percepción global de la asignatura.*

El factor *percepción global de la asignatura* es el que mayor número de diferencias significativas presenta entre las asignaturas analizadas. El gran número de factores que inciden en este estresor podría explicar estos resultados, dado que, por ejemplo, las variaciones en la personalidad del estudiante, las características personales del docente, las especificidades de cada asignatura y el comportamiento del estudiante difieren de forma notable en cada contexto educativo.

Respecto a los resultados del factor *percepción del profesor,* es reseñable que la asignatura Enfermería Comunitaria/Bioestadística presente unos valores superiores al resto de las asignaturas y muestre diferencias significativas con todas ellas. Teniendo en cuenta que la valoración de este constructo en el instrumento de medida se sustenta sobre aspectos metodológicos, de comunicación y de motivación que se desarrollan en las relaciones entre el profesor y el estudiante, la información que aporta la Escala de Estrés Académico Percibido focaliza las áreas donde sería necesaria la planificación de intervenciones para mejorar dichos aspectos. También es de destacar que los estudiantes no valoren el factor *percepción del profesor* como uno de los principales estresores en ninguno de los estudios expuestos en la teoría sustantiva; en este sentido, es valorado en sexto lugar en Barraza (2007) como «características del profesor» y en cuarto lugar en Schafer (1996, citado en Akgun y Ciarrochi, 2003), en el que se considera un factor estresante a «profesores aburridos». Aunque ya se ha mencionado que el profesor es un elemento importante en el conjunto del apoyo social del alumno, estudios como el de Tao, Dong, Pratt, Hunsberger y Pancer. (2000) muestran que la percepción que el estudiante tiene del profesor como facilitador de su adaptación a la universidad decrece durante el transcurso del primer curso académico, mientras que se da un progresivo aumento del apoyo parental y de los pares. En este sentido, y en el contexto actual, en el que el modelo de enseñanza-aprendizaje otorga al profesor el papel de facilitador del proceso de adquisición de conocimientos por parte del estudiante –independientemente de las intervenciones que se han implementado–, sería conveniente revisar el papel que desempeña el profesor dentro del conjunto de apoyos sociales del estudiante, así como abordar líneas de trabajo que permitan investigar y controlar aquellos factores que fortalezcan la consideración del docente como facilitador de la adaptación del estudiante

Fecha de entrada: 17-05-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

al contexto académico, y aquellos factores que obstaculicen dicha adaptación, entre los que ocupa un lugar destacado la generación de niveles elevados de estrés académico.

Con este trabajo se espera suscitar un análisis, tanto en docentes como en gestores educativos, que aporte elementos para intervenir en las demandas propias del contexto académico y, específicamente, de las materias que componen las distintas titulaciones. Así, se puede controlar el grado de tensión que dichas demandas generan en los estudiantes. Esto podría aumentar las posibilidades de los estudiantes de afrontar con éxito las situaciones académicas, lo que facilitaría un mayor bienestar psicológico y redundaría en el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Referencias bibliográficas

Akgun, S. y Ciarrochi, J. (2003). Learned Resourcefulness Moderates the Relationship Between Academic Stress and Academic Performance. *Educational Psychology,* 23 (3), 287-294.

Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual,* 19-54. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de postgrado. *Revista Electrónica PsicologiaCientifica.com.* Recuperado de http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-77-el-estres-academico-en-los-alumnos-de-postgrado.pdf

— (2005). Características del estrés académico de los alumnos de educación media superior. *Revista Electrónica PsicologiaCientifica.com.* Recuperado de http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-19-1-caracteristicas-del-estres-academico-de-los-alumnos-de-educa.html

— (2007). El estrés académico de los alumnos de las maestrías en educación de la región Laguna (Durango-Coahuila). Investigación. Durango: Universidad Pedagógica de Durango. Recuperado de http://www.upd.edu.mx/librospub/inv/estaca.pdf

Batanero, C., Díaz, J., Green, D. R., Holmes, P. y Vallecillos, A. (1994). Errores y dificultades en la comprensión de conceptos estadísticos elementales. [Traducción del artículo: Errors and Difficulties in Understanding Elementary Statistical Concepts. *International Journal of Mathematics Education in Science and Technology,* 25

(4), 527-547]. Recuperado de http://www.ugr.es/~batanero/ARTICULOS/errore-sestadis.doc

Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, Experimental and Theoretical Aspects.* New York: Hoeber.

Beck, D. L. y Srivastava, R. (1991). Perceived Level and Sources of Stress in Baccalaureate Nursing Students. *The Journal of Nursing Education,* 30 (3), 127-133.

Bedoya, S. A., Perea, M. y Ormeño, R. (2006). Evaluación de niveles, situaciones generadoras y manifestaciones de estrés académico en alumnos de tercer y cuarto año de una Facultad de Estomatología. *Revista de Estomatología Herediana,* 16 (1), 15-20.

Blanco, A. (2008). Una revisión crítica de la investigación sobre las actitudes de los estudiantes universitarios hacia la Estadística. *Revista Complutense de Educación,* 19 (2), 311-330.

Carmines. E. G. y McIver. J. P. (1981). Analyzing Models with Unobserved Variables: Analysis of Covariance Structures. En G. W. Boornstedt y E. F. Borgatta (Eds.), *Social Measurement: Current Segues.* Beverly Hills: Sage.

Caruana, A., Martínez, E., Reig, A. y Merino, J. (1999). Evaluación del estrés en estudiantes de Medicina. *Ansiedad y Estrés,* 5 (1), 79-97.

Celis, J., Bustamante, M., Cabrera, D., Cabrera, M., Alarcón, W. y Monge, E. (2001). Ansiedad y estrés académico en estudiantes de Medicina Humana de primer y sexto año. *Revista Anales de la Facultad de Medicina,* 62 (1), 25-30.

Deary, I. J., Watson, R. y Hogston, R. (2003). A Longitudinal Cohort Study of Burnout and Attrition in Nursing Students. *Journal of Advanced Nursing,* 43 (1), 71-81.

Ellis, A. (1975). *Razón y emoción en psicoterapia.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Gibbons, C., Dempster, M. y Moutray, M. (2009). Surveying Nursing Students on their Sources of Stress: A Validation Study. *Nurse Education Today,* 29, 867-872.

Grzib, G. (2002). *Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción.* Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1999). *Análisis multivariante.* Madrid: Pearson Education, Prentice Hall.

Hernández, V. (2001). *Análisis causal de los intereses profesionales en los estudiantes de Secundaria* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid. Recuperado de http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25446.pdf

Jones, M. y Johnston, D. (1999). The Derivation of a Brief Student Nurse Stress Index. *Work & Stress,* 13 (2), 162-181.

Lazarus, R. (2000). *Estrés y emoción. Manejo e implicaciones en nuestra salud.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos.* Barcelona: Martínez Roca.

León, J. M. y Muñoz, F. J. (1992). Incidencia de la evaluación académica sobre la salud de los estudiantes universitarios. *Revista de Psicología General y Aplicada,* 45 (4), 429-437.

Martín, I. M. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología,* 25 (1), 87-99.

Martínez-Otero V., García, B. y Velado L. A. (2004). Los riesgos psicológicos de la docencia: estudio del estrés y la ansiedad en una muestra de futuros educadores. *Educación y Futuro: Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas,* 11, 141-150.

Morales, P. (2000). *Medición de actitudes en psicología y educación* (2.ª ed. rev.). Madrid: Universidad Pontificia Comillas de Madrid.

—, Urosa, B. y Blanco, A. (2003). *Construcción de escalas de actitudes tipo Likert.* Madrid: Hespérides.

Muñoz, F. J. (2003). *El estrés académico. Problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial.* Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.

Peñacoba, C. y Moreno, B. (1999). La escala de estresores universitarios (EEU). Una propuesta para la evaluación del estrés en grupos poblacionales específicos. *Ansiedad y Estrés,* 5 (1), 61-78.

Polo, A., Hernández, J. M. y Pozo, C. (1996). Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés,* 2, 159-172.

Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología,* 21, 170-180.

Tao, S., Dong, Q., Pratt, W., Hunsberger, B. y Pancer, S. M. (2000). Social Support: Relations to Coping and Adjustment during the Transition to University in the People's Republic of China. *Journal of Adolescent Research,* 15 (1), 123-144.

Timmins, F. y Kaliszer, M. (2002). Aspects of Nurse Education Programmes that frequently Cause Stress to Nursing Students – Fact-Finding Sample Survey. *Nurse Education Today,* 22, 203-211.

Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. y Summers, G. (1977). Assessing the Reliability and Stability in Panels Models. *Sociological Methodology,* 8, 84-136.

Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. R. y Olson, J. M. (2003). *Psicología social.* Madrid: Thomson.

Dirección de contacto: Juan Arribas Marín. Universidad Pontificia de Comillas. Escuela de Enfermería y Fisioterapia San Juan de Dios. Avda. San Juan de Dios, 1; 28350 Ciempozuelos, Madrid, España. E-mail: juanmarribas@euef.upcomillas.es

Fecha de entrada: 17-05-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

La competencia científica y su evaluación. Análisis de las pruebas estandarizadas de PISA

Scientific Literacy and Its Assessment. Analysis of PISA Standardized Tests

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-127

Rafael Yus Ramos
Manuel Fernández Navas
Monsalud Gallardo Gil
Javier Barquín Ruiz
M.ª Pilar Sepúlveda Ruiz
M.ª José Serván Núñez
Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Grupo de Investigación HUM-311. Málaga, España.

Resumen

Nos centraremos en la evaluación internacional PISA (Programme for International Student Assessment) en el área específica de Ciencias, entendida como competencia científica. El programa PISA, dirigido por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), se basa en el análisis del rendimiento de estudiantes a partir de pruebas estandarizadas que se realizan cada tres años y que tienen como fin hacer una valoración internacional de las competencias alcanzadas por los alumnos de 15 años. En un primer nivel de discusión, hemos realizado un análisis de las pruebas liberadas de PISA para el área de Ciencias en los años 2000 a 2006, tomando como matriz seis capacidades científicas (reproducción, aplicación, reflexión, transferencia, heurística y argumentación). Hemos concluido que estas pruebas demandan principalmente capacidades científicas de baja complejidad (aplicación y reflexión), con escasa presencia de la mera reproducción. En un segundo nivel de discusión, hemos valorado la distancia existente entre el concepto global de competencia

Fecha de entrada: 02-06-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011

propuesto en el informe DeSeCo para la OCDE y lo que realmente parece evaluar el programa PISA a la luz de los resultados de nuestros análisis. Según nuestra investigación, PISA parece atomizar la noción de competencia y alejarse de la concepción holística original para evaluar únicamente capacidades que, al ser valoradas individualmente, no parecen mostrar realmente el grado de adquisición de competencias que los estudiantes alcanzan en la escuela.

Palabras clave: evaluación, pruebas PISA, competencia científica, competencia, aprender cómo aprender.

Abstract

The subject is the PISA (Programme for International Student Assessment) international evaluation survey for science, also referred to as scientific literacy. The PISA programme is directed by the OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) and analyzes student performance in standardized tests administered every three years to produce an international assessment of competences or "literacies" achieved by fifteen-year-old students all over the world. The science units of the 2000 to 2006 PISA that have been released were analyzed. Six scientific capabilities (reproduction, implementation, reflection, transference, heuristics and argumentation) were taken as the matrix. The conclusion is that PISA tests mainly require low-level scientific abilities (implementation and reflection) and gloss over mere reproduction capability. The distance is found between the overall concept of literacy proposed in the OECD DeSeCo report and what PISA really seems to assess in the light of the results of our analysis. According to our research, PISA seems to fragment the notion of literacy; in so doing, it moves away from its original holistic approach. When the fragmented abilities are assessed individually, they do not actually seem to show students' real school performance levels.

Key words: assessment, PISA tests, scientific literacy, competence, learn to learn.

Introducción

El presente estudio forma parte de una investigación del Grupo HUM-311[1] del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, desarrollada en el

(1) Grupo de Investigación del PAIDI (Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación): HUM-311, Innovación e Investigación Educativa en Andalucía, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, dirigido por Ángel I. Pérez Gómez.

marco del Proyecto I+D (ref. SEJ-2007-66967): *La evaluación educativa de los aprendizajes de segundo orden, aprender cómo aprender, análisis de proyectos internacionales y experimentación de estrategias alternativas,* financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación (España) y dirigido por don Ángel I. Pérez Gómez. En el desarrollo de dicho proyecto se abordó el tema de las competencias básicas como un mecanismo potencial para el desarrollo de las capacidades útiles para la vida (Pérez Gómez, 2007). Específicamente, se trataron las competencias de orden superior, que podrían agruparse bajo el constructo de «aprender cómo aprender» (Hargreaves, 2005). Uno de los propósitos del estudio era analizar el potencial de las evaluaciones externas y diagnósticas para estimar el grado de adquisición de estas competencias, que recoge la nueva reforma educativa española: la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) (Ley Orgánica, 2006). Desde este marco, se estableció el objetivo de estudiar y valorar en qué medida las pruebas del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) miden estas competencias y si de tal evaluación se pueden obtener orientaciones para trabajar la estrategia de aprender cómo aprender, en la línea apuntada por algunos autores, como Hernández (2006) y Gil y Vílchez (2006). Estos encuentran en los informes de PISA una oportunidad estimuladora para repensar la tarea que se lleva a cabo en los centros, ya que se pone de manifiesto que la escuela tiende a enseñar para la reproducción, mientras que las pruebas PISA están dirigidas a la aplicación o transferencia de conocimientos a situaciones cotidianas. Para este objetivo, dentro del equipo de investigación, se establecieron grupos de trabajo específicos para cada área curricular (como veremos en el apartado de descripción metodológica). Así pues, en este artículo se resumen las principales conclusiones del área de Ciencias, es decir, la llamada competencia científica, que la LOE denomina «competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico».

Primero contextualizaremos la investigación que desarrollamos en estas páginas e incluiremos algunas anotaciones con respecto a la teoría de los test; a continuación, describiremos el proceso metodológico y el análisis propiamente dicho de las pruebas de PISA en el área de Ciencias.

Marco general de la investigación

El propósito general del Proyecto I+D en el que se inserta nuestra investigación es intentar identificar en los estudiantes el grado de adquisición de las competencias de

Fecha de entrada: 02-06-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011

aprendizaje de segundo orden dentro de los propósitos y principios que orientan toda evaluación diagnóstica y formativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, el grupo de investigación HUM-311, de la mano de su director, ha tratado de comprender y delimitar la complejidad de competencias y procesos incluidos en los aprendizajes de segundo orden denominados «aprender cómo aprender» (Hargreaves, 2005) y ha intentado establecer un marco operativo que identifique los componentes básicos de esta familia de competencias de segundo orden en los escenarios escolares.

Los aprendizajes de orden superior o las competencias de «aprender cómo aprender» se conciben en nuestra investigación como constructos complejos que incluyen factores cognitivos y afectivos inseparables, que suponen un propósito de autorregulación del proceso de aprender y una decidida tendencia a comprender los procesos en sus contextos para facilitar la actuación competente del sujeto en su entorno, en función del propio proyecto personal, social o profesional. Por tanto, la evaluación de los aprendizajes de segundo orden –o las competencias de «aprender cómo aprender»– requiere la atención simultánea tanto a los factores cognitivos de orden superior como a los factores afectivos o de motivación que impulsan y estimulan los movimientos de los aprendices (Pérez Gómez, 2007, 2008).

En consonancia con esto, la evaluación externa de los rendimientos educativos, basada en test estandarizados –de la que forma parte PISA–, ha ido evolucionando desde la medición de aspectos puramente cognitivos a la intención de medir competencias complejas en contextos auténticos. Los test estandarizados centrados en lo cognitivo, a pesar de estar ligados a poderosos sistemas de incentivos, se habían mostrado insuficientes para cambiar las prácticas educativas. Como consecuencia, la evaluación externa ha ido evolucionando con el propósito de proporcionar información más útil para que los docentes puedan utilizarla cuando analicen sus prácticas, así como con el de informar a la sociedad y a la Administración educativa. Pero esta evolución es lenta y refleja las contradicciones que surgen al intentar medir competencias complejas en situaciones auténticas con pruebas estandarizadas de lápiz y papel (Cumming y Wyat-Smith, 2009; Serván, 2011).

Con este marco de partida, el grupo de investigación ha analizado los programas más reconocidos de evaluación diagnóstica de desarrollo de competencias –uno de los cuales es PISA–, para comprobar su adecuación teórica y práctica a las exigencias delimitadas en el marco operativo propuesto, como veremos más adelante. Además, en este análisis, el equipo trata de identificar las fortalezas y debilidades de los programas de evaluación analizados y, mediante tres estudios de caso, tiene la voluntad de

Fecha de entrada: 02-06-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011

proponer alternativas; por ejemplo, el uso del portafolio como estrategia apropiada para evaluar el desarrollo de la familia de competencias implicadas en los procesos de aprender cómo aprender.

En este artículo, nos centraremos en el análisis de las pruebas PISA. Para comprender el proceso metodológico seguido, debemos indicar previamente que, para el análisis, el equipo de investigación en su conjunto decidió organizarse en tres grupos diferenciados, a los que denominaremos comisiones. La constitución de estas comisiones responde a la necesidad de manejar los análisis de cada una de las áreas de evaluación abordadas. Este artículo corresponde al área de Ciencias.

Descripción del proceso metodológico de la comisión de Ciencias

La comisión de Ciencias está compuesta por cinco investigadores del grupo HUM-311, del área de Didáctica y Organización Escolar: cuatro doctores en Ciencias de la Educación y un licenciado en Pedagogía. Además, cuenta con un investigador doctor experto en Didáctica de las Ciencias, con amplia trayectoria en este campo, como avalan sus innumerables publicaciones sobre dicha materia.

La investigación de las pruebas de PISA en el área de Ciencias se inició en el año 2008 con un estudio preliminar de los diferentes marcos teóricos relacionados tanto con los informes de PISA como con investigaciones relevantes sobre el ámbito de las competencias educativas y el constructo de «aprender cómo aprender» (Hargreaves, 2005).

Una vez analizados estos marcos teóricos, el grupo de Ciencias decidió analizar las pruebas de PISA en dicha área. El acceso a todas las pruebas constituyó una dificultad añadida al proceso metodológico, puesto que tan solo pudieron analizarse las pruebas que ya habían sido liberadas en las publicaciones que se especifican a continuación: Informe Español de PISA 2006 (cuatro unidades), Marco de la Evaluación de PISA 2006 (16 unidades) e ítems liberados de PISA 2000 y 2003 (13 unidades).

Para el análisis de estas pruebas, diseñamos una ficha en formato web (Figura 1), para que cada investigador pudiera analizar los ítems de las diferentes pruebas PISA y volcarlos a una base de datos común para tratarlos con SPSS. Estos análisis ocuparon todo el año 2009. Además, los resultados se sometían a una discusión continua para llegar a su triangulación. Por otra parte, para validar los hallazgos, los resultados se

contrastaron con el investigador-experto en Didáctica de las Ciencias, lo que tuvo lugar tanto mediante reuniones presenciales mantenidas para tal efecto como a través de una plataforma virtual, basada en el sistema Moodle. De esta triangulación, el equipo de investigación, gracias a la guía de su director (el profesor don Ángel I. Pérez Gómez), decidió emplear en sus análisis una taxonomía de capacidades similar a la propuesta por Hopmann, Brinek y Retzl (2007), como veremos detenidamente en el epígrafe «Análisis de capacidades».

Analizadas todas las pruebas y extraídos los datos estadísticos, así como las particularidades que cada investigador observó (lo que llamamos 'incidentes críticos'), y para redundar en y validar los resultados obtenidos, las diferentes pruebas se volvieron a someter a análisis. Cada capacidad establecida a priori se valoró de nuevo en función, primero, de su presencia en la prueba y después de su peso en ella. Así, se estableció una gradación de 1 a 3 para indicar qué capacidades aparecen como dominantes y cuáles son más secundarias. Al tiempo, se intentaron establecer los paralelismos existentes entre estas y las capacidades definidas por PISA. Como último paso, todos los frutos de la investigación, conclusiones y resultados se plasmaron en un completo informe sectorial del área de Ciencias.

FIGURA 1. Ficha base de análisis

Análisis Pruebas:

1. Título:
2. N.º de pregunta:
3. Año:
   – Área:
   – Tema:
   – Proceso:
   – Competencia requerida:

4. Pautas de corrección (respuesta única o cuado plantean diversos niveles de respuesta):
   – Tipo de respuesta:
   N.º de opciones: Máxima puntuación ( ), puntuación parcial ( ), ninguna puntuación ( ).

5. Capacidades (respuesta con calificación máxima):

	CAPACIDADES					
	Reproducción	Aplicación	Comprensión Reflexión	Transferencia	Heurística	Comunicación Argumentación
NIVELES						

6. Observaciones:

Revista de Educación, 360. Enero-abril 2013, pp. 557-576
Fecha de entrada: 02-06-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011

Sobre la competencia científica

Otro nivel de discusión tuvo que ver con la validez de las pruebas de PISA para evaluar competencias y, en todo caso, sobre qué es lo que realmente evalúa.

Para su discusión, debemos comenzar por recordar que la noción de competencia no es unívoca. Heredada de la Formación Profesional y de las exigencias del mundo empresarial, una persona es competente para un trabajo determinado cuando tiene capacidad para hacerlo de forma adecuada y creativa (Cockenill, 1989). En el ámbito de la enseñanza en el mundo anglosajón, este concepto ha seguido utilizándose desde hace decenios en movimientos de reforma escolar más ajustados a las demandas del mercado. En este ámbito, eran los empresarios y los empleadores en general quienes establecían las cualidades que perfilan un aprendizaje competente (Mirabile, 1998).

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) adoptó, en los años noventa, esta idea y se propuso impulsar en el ámbito internacional un cambio de rumbo en los sistemas educativos de los países miembros, para que enfocaran la enseñanza para lograr aprendizajes más competentes, con la convicción de que ello redundaría en un mayor desarrollo económico en estos países. Así, se identificaba claramente aprendizaje competente con aumento de la competitividad (OECD, 1997). La famosa escalera del conocimiento de North (1998), en la que se representaba la idea de que el papel del sistema educativo consiste en enseñar a los estudiantes a procesar la información para adquirir conocimientos y aprender destrezas, refleja esta idea claramente. Pero además, añade el autor, el conocimiento adoptado debería ponerse en un contexto y aplicarse de modo que se adquieran competencias personales y grupales, y con ello se alcance la *competitividad.*

En pleno debate sobre la noción de competencia en la OCDE, Weinert (2001) ya aportaba una visión compleja al respecto, pues consideraba que esta noción hacía referencia a la combinación de destrezas cognitivas, de motivación, morales y sociales, que subyacen en el dominio o maestría y que una persona era susceptible de asimilar, mediante la comprensión y la realización apropiada de una serie de demandas, tareas, problemas y metas.

Tras el largo debate sobre este concepto en el seno de la OCDE (Definition and Selection of Key Competencies: DeSeCo), Rychen y Salganik (2001) concluyeron que la competencia es una aproximación funcional frente a demandas y tareas, en las que se requieren no solo conocimientos y destrezas, sino también estrategias y rutinas necesarias para aplicar tales conocimientos y destrezas, así como emociones

Fecha de entrada: 02-06-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011

y actitudes apropiadas y un manejo efectivo de todos los componentes. Algo más adelante, Rychen y Tiana (2004) volvían a resaltar esta concepción de DeSeCo al definir la competencia como «un concepto holístico que integra la existencia de demandas externas, los atributos personales (incluida la ética y los valores) así como el contexto». Es decir, se entiende que las competencias son sistemas complejos de pensamiento y actuación, que suponen la combinación de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones (Pérez Gómez, 2007, 2008).

De este modo, la noción de competencia conlleva componentes cognitivos pero también de motivación, éticos, sociales y conductuales. Combina rasgos estables, resultados de aprendizajes, sistemas de creencias y valores, y otras características psicológicas. Desde este punto de vista, las destrezas básicas de lectura, escritura y cálculo son componentes críticos de numerosas competencias. Mientras que el concepto de competencia se refiere a la habilidad de enfrentarse a demandas de alto grado de complejidad e implica sistemas de acción complejos; el término conocimiento se aplica a hechos o ideas adquiridas mediante estudio, investigación, observación o experiencia, y se refiere a un cuerpo de información que es comprendido. Con el término destreza se designa la habilidad de usar el conocimiento propio en tareas relativamente fáciles de desempeñar. Se reconoce que la línea entre competencia y destreza es algo borrosa, pero la diferencia conceptual entre estos términos es real.

Contradictoriamente, cuando se elaboró el PISA, se abandonó esta concepción holística y se adoptó un enfoque analítico, que atomiza la competencia en tantas partes como materias académicas de niveles no universitarios hay, y que presta más atención a una de estas materias en cada trienio: primero la competencia lectora (OCDE, 2002*a*), luego la matemática (OCDE, 2004) y finalmente la científica (OCDE, 2006). Cada competencia parcial se definía por un conjunto de capacidades que eran el objeto preciso de evaluación. Seguramente, este enfoque analítico sea más operativo para realizar una tarea tan ardua como una evaluación internacional, en tanto que da más garantías de que se aplique y se corrija de modo objetivo, pero decididamente no evalúa la competencia como tal, sino meramente capacidades, como mostramos en esta investigación (Figura II).

FIGURA II. Proceso de atomización de la competencia en capacidades para su evaluación por PISA

Competencia general								
Competencia lectora			Competencia matemática			Competencia científica		
Capacidad 1	Capacidad 2	Conocimiento	Capacidad 1	Capacidad 2	Conocimiento	Capacidad 1	Capacidad 2	Conocimiento

En el caso particular que nos ocupa, la competencia científica fue definida por PISA (OCDE, 2006) como:

> La capacidad de emplear el conocimiento científico para identificar problemas, adquirir nuevos conocimientos, explicar fenómenos científicos y extraer conclusiones basadas en pruebas sobre cuestiones relacionadas con la ciencia. Además, comporta la comprensión de los rasgos característicos de la ciencia, entendida como un método del conocimiento y la investigación humanas, la percepción del modo en que la ciencia y la tecnología conforman nuestro entorno material, intelectual y cultural, y la disposición a implicarse en asuntos relacionados con la ciencia y con las ideas sobre la ciencia como un ciudadano reflexivo.

Para el programa PISA, la competencia científica implica tanto la comprensión de conceptos científicos como la capacidad de aplicar una perspectiva científica y de pensar basándose en pruebas científicas.

Se debe destacar que en el área de Ciencias, PISA muestra una aparente evolución en su fundamentación teórica desde el año 2000, cuando hablaba de «formación científica», sin alusión al concepto de competencia (OCDE, 2002). Posteriormente, tras el informe de DeSeCo (2002), en PISA 2003 se empieza a abordar la noción de competencia científica, aunque en los mismos términos que en el año 2000, es decir, como un sumatorio de conocimientos, procesos y situaciones o contextos (personal, público y global) (OCDE, 2004). Finalmente, en 2006, año en que se incorpora la evaluación en el área de Ciencias, se introduce el concepto de competencia científica aplicado a un individuo concreto, pero manteniendo el objetivo de evaluar el «conocimiento» (conceptos) y la «aplicación del mismo» a una situación o contexto (capacidades), añadiendo como única novedad, la «disposición» (actitud) de los alumnos hacia las pruebas y el conocimiento científico (OCDE, 2006).

Fecha de entrada: 02-06-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011

Si se acepta la concepción holística de competencia, no es el dominio de una capacidad sola el que hace competente al aprendiz, sino el dominio de todas, aplicadas de manera global para resolver problemas de la vida real, máxime cuando algunas de ellas (por ejemplo, la competencia lectora y la matemática) son claramente transversales. En el caso específico de la competencia científica, es evidente que PISA evalúa las tres capacidades en que se descompone de forma independiente y no elabora ninguna prueba que demande su aplicación combinada o global, por lo que ponemos en duda que esta prueba evalúe realmente tal competencia. Otro nivel de discusión se plantea en relación con el contexto, ya que la adquisición de una competencia en el contexto académico no asegura que se domine o aplique en un contexto no académico, en la vida real del aprendiz, que es donde realmente se fraguan las competencias de valor para el mercado de trabajo y la actividad humana en general.

En suma, para evaluar la competencia sería preciso diseñar pruebas que integraran todas las competencias específicas de las áreas y que, dentro de cada área, integraran todas las capacidades en las que se basan, sin olvidar el componente actitudinal, normalmente ausente en estas pruebas. PISA ha optado por un diseño más analítico en su afán de facilitar una mayor fiabilidad estadística de la corrección. De este modo, no extraña que durante la aplicación de pruebas diseñadas al estilo de PISA, se advierta que en muchas de las dirigidas a la evaluación de la competencia científica se obtienen bajos resultados debido a una baja competencia lectora (por ejemplo, no se comprende el enunciado) o por una baja competencia matemática (por ejemplo, no se sabe interpretar un gráfico) o, simplemente, porque el aprendiz muestra actitudes negativas hacia la prueba o su contenido. Sin embargo, los criterios de corrección no parecen registrar estas incidencias, por lo que se pierde la oportunidad de realizar un diagnóstico más global y cercano a la realidad.

Análisis de capacidades

Debe recordarse aquí que PISA trata de evaluar las competencias científicas a través del dominio de los procedimientos científicos que están en la base de las preguntas, de la comprensión de las capacidades que están presentes en su resolución y de la valoración de las actitudes que presentan los alumnos hacia la ciencia actual. Así, PISA evalúa el conocimiento científico a través de tres dimensiones: a) los procesos o destrezas

científicas; b) los conceptos y contenidos científicos; y c) el contexto en que se aplica el conocimiento científico. Por otra parte, PISA identifica cinco procesos científicos: reconocer cuestiones científicamente investigables; identificar las evidencias necesarias en una investigación científica; extraer o evaluar conclusiones; comunicar conclusiones válidas; demostrar la comprensión de conceptos científicos en determinadas situaciones. Estos procesos científicos se organizan en tres grupos de competencias según el tipo de capacidad de pensamiento predominante que se requiere para resolver las preguntas que se presentan (OCDE, 2006) (Cuadro I).

CUADRO I. Tipos de capacidades en la competencia científica

Identificar cuestiones científicas	Reconocer cuestiones susceptibles de ser investigadas científicamente
	Identificar términos clave para la búsqueda de información científica
	Reconocer los rasgos clave de la investigación científica
Explicar fenómenos científicos	Aplicar el conocimiento de la ciencia a una situación determinada
	Describir o interpretar fenómenos científicamente y predecir cambios
	Identificar las descripciones, explicaciones y predicciones apropiadas
Utilizar pruebas científicas	Interpretar pruebas científicas y elaborar y comunicar conclusiones
	Identificar los supuestos, las pruebas y los razonamientos que subyacen a las conclusiones
	Reflexionar sobre las implicaciones sociales de los avances científicos y tecnológicos

Fuente: elaboración propia a partir de OCDE, 2006.

Con independencia de estas tres capacidades, que PISA desglosa como partes de lo que denomina competencia científica, hemos realizado un análisis de las pruebas utilizando una escala de capacidades científicas basadas en la propuesta de Hopmann et ál. (2007), como ya indicábamos brevemente en el apartado de descripción metodológica (Cuadro II).

CUADRO II. Capacidades registradas en las pruebas liberadas de PISA (2000-06)

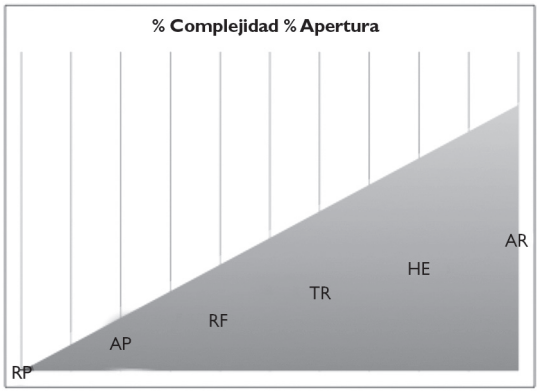
Orden	Capacidad		Significado
1	Reproducción	RP	Supone repetir de forma mecánica y memorística los conocimientos científicos
2	Aplicación	AP	Consiste en aplicar los conocimientos científicos aprendidos previamente a situaciones sencillas o conocidas

Fecha de entrada: 02-06-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011

3	Reflexión	RF	Implica la comprensión del fenómeno científico y reflexionar sobre los conocimientos aprendidos en esta área
4	Transferencia	TR	Supone aplicar el conocimiento aprendido a nuevas situaciones, conectando ideas, conceptos o hechos científicos
5	Heurística	HE	Requiere el diseño de un plan o la descripción de los pasos que es necesario seguir para llegar a una solución
6	Argumentación	AR	Requiere razonar de forma argumentada para explicar el fenómeno científico que se trate, comunicando la conclusión científica a la que se llegue a través del lenguaje escrito

Fuente: elaboración propia.

FIGURA III. Jerarquía de capacidades analizadas en las pruebas PISA



Obsérvese que las tareas que requiere cada tipo de capacidad se presentan en orden creciente de complejidad. De este modo, el nivel más bajo está representado por la mera reproducción del conocimiento científico –que, aunque requiere una capacidad de memorización, no representa un tipo de aprendizaje de orden superior, ya que repetir un conocimiento declarativo no implica necesariamente su comprensión y menos aún su utilización para resolver problemas, sean académicos o de la vida cotidiana–. En el nivel más alto se sitúa la heurística. Con esta capacidad, el aprendiz muestra habilidad para planificar creativamente un procedimiento para averiguar o solucionar un problema, sea académico o de la vida cotidiana. Esta escala de capacidades según su complejidad también representa una escala de apertura intelectual, de divergencia y de creatividad, pues se pasa de planteamientos cerrados a planteamientos totalmente abiertos (Figura III).

Estas seis capacidades científicas grosso modo guardan cierta correspondencia con las tres capacidades definidas y evaluadas por PISA para el área de Ciencias (Cuadro

Fecha de entrada: 02-06-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011

III). Excluimos aquí las actitudes, puesto que no son un parámetro de capacidad en sentido estricto, aunque bien evaluadas podrían aportar bastante luz a los resultados en las capacidades, dada la estrecha relación entre lo cognitivo y lo afectivo.

CUADRO III. Equivalencia de capacidades PISA-HUM-311

Capacidades de PISA	**Capacidades HUM-311**
1. Identificación de cuestiones científicas	1. Comprensión/Reflexión
2. Explicación científica de fenómenos	2. Comunicación/Argumentación*
3. Utilización de pruebas científicas	3. Aplicación/Transferencia
4. Actitudes hacia la Ciencia	(-)
(-)	5. Heurística/Creación
(-)	6. Reproducción

(*) Este apartado incluye la interpretación de gráficos y tablas.
Fuente: elaboración propia a partir de Hopmann et ál., 2007.

Resultados y discusión. Capacidades que demanda PISA

A partir del análisis realizado sobre las capacidades que –según hemos deducido a partir de las preguntas liberadas de PISA (2000-06)– intenta evaluar este programa, obtuvimos los siguientes resultados para cada una de las seis capacidades definidas, con una gradación de puntuaciones desde el 0 al 3 (Tabla I):

TABLA I. Resultados del análisis de pruebas PISA (% Puntuación máxima)

	RP	**AP**	**RF**	**TR**	**HE**	**AR**
No presente	67,73	34,31	1,96	49,02	72,55	54,90
1	12,75	28,31	12,75	12,75	1,96	4,90
2	3,92	12,75	26,47	17,65	2,94	9,80
3	0,00	17,65	56,86	1,96	7,84	17,65
NR	19,61	6,86	1,96	18,63	14,71	12,75
Presente	16,67	58,5	96,08	32,36	12,78	32,35

Siendo la referencia la puntuación máxima, los resultados que tomamos como elemento de análisis constituyen la diferencia entre el total de puntuaciones no presentes y el resto, lo que ofrece el porcentaje de presencia de cada capacidad en las pruebas analizadas.

A partir del análisis de las pruebas realizado por el grupo de investigación (Gallardo, Fernández, Sepúlveda, Serván, Yus y Barquín, 2010), encontramos que la capacidad que se requiere en más ocasiones es la que hemos definido como reflexión o comprensión (un 96,08% del total de ítems). Esta implica el entendimiento del fenómeno científico en cuestión y la reflexión sobre los conocimientos científicos implicados. En este sentido, encontramos que, en la mayoría de los ítems, dicha capacidad no va más allá de la mera recuperación de información que aparece en el texto que, a modo de estímulo, se presenta al inicio del ítem; es decir, ni siquiera es necesario que el estudiante ponga en relación la información del texto con lo que ya sabe. Algunos ítems, no obstante, reclaman una reproducción de conocimientos científicos tal y como hemos definido esta capacidad, relacionada con la memorización mecánica. Concretamente, aparece tan solo en un 16,67% de los casos, lo cual puede tener que ver con la definición de competencia que se defiende desde el propio programa PISA, de acuerdo con la cual la reproducción queda claramente descartada en la valoración. Por otra parte, también encontramos que son frecuentes las preguntas de aplicación (58,5% de los ítems analizados), la cual va generalmente asociada a los contenidos que aparecen en la propia prueba. En este sentido, cabe afirmarse que las pruebas que hemos analizado, salvo en pocas ocasiones, se pueden responder de forma efectiva si se comprende la información que se aporta en la misma actividad y si se aplican los conocimientos que se suelen presentar en el propio ítem. En otras ocasiones, hay que aplicar esta comprensión en una situación nueva, es decir, se requiere transferencia del conocimiento, pero esta aparece tan solo en un 32,36% de los ítems analizados. Del mismo modo, encontramos que otra de las capacidades superiores definidas por el grupo de investigación, la heurística –es decir, la capacidad de diseñar estrategias para resolver la situación planteada–, aparece en un porcentaje muy bajo de las pruebas analizadas (12,78%).

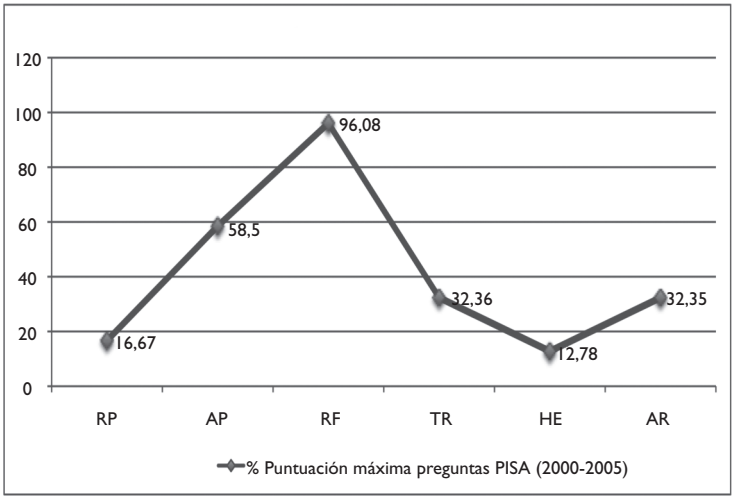
Por otra parte, en las pruebas examinadas, no siempre se estimula la argumentación, más bien, parece que lo único que interesa es la respuesta aplicada por parte del estudiante, es decir el resultado final, y no tanto el proceso que lleva al alumno a dar una u otra respuesta. De hecho, aun cuando la argumentación se considera una de las capacidades más interesantes para la evaluación de competencias en sentido complejo, tan solo está presente en un 32,35% de los ítems analizados. Nuestro estudio evidencia que la argumentación es una de las capacidades centrales en la evaluación de la competencia científica, en tanto que es

Fecha de entrada: 02-06-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011

la que pone de relieve el pensamiento complejo del estudiante. En las pruebas analizadas, cuando la argumentación está presente, suele implicar un nivel elevado de dificultad, pero solo se suele dar como válida una sola respuesta –que es la que obtiene mayor puntuación–, por lo que no se tienen en cuenta las relaciones que ha podido establecer el estudiante o las reflexiones que ha podido realizar. Las preguntas abiertas, en las que sí está presente la capacidad de argumentación, exigen que el estudiante esté habituado a razonar y a comunicar sus planteamientos; por tanto, se alejan del mero reconocimiento; además, implican que el estudiante sepa leer comprensivamente y expresarse correctamente por escrito; todo ello es de suma relevancia para una auténtica evaluación de competencias.

El Gráfico I nos muestra los resultados obtenidos de nuestro análisis de capacidades de las pruebas liberadas de PISA (2000-06).

GRÁFICO I. Modelo obtenido del análisis de capacidades



Este gráfico se obtiene llevando los datos de la Tabla I a un sistema de coordenadas en el que, en el eje de las abscisas, se sitúan las capacidades examinadas en las pruebas PISA, ordenadas por complejidad creciente. Para interpretar este gráfico, en los Gráficos II y III se muestra una representación ideal del que se obtendría con unas pruebas centradas en la evaluación del aprendizaje competencial (Gráfico III) y del que se originaría con unas pruebas centradas en la evaluación del aprendizaje culturalista (Gráfico II).

Fecha de entrada: 02-06-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011

Estos gráficos representan los resultados esperables en sistemas de evaluación adaptados a dos modelos pedagógicos extremos por lo que se refiere a las capacidades evaluadas: el modelo *culturalista,* centrado en la reproducción del conocimiento científico –y por tanto, acorde con la escuela tradicional basada en aprendizajes académicos (Gráfico II)–, y el modelo *competencial,* centrado en la funcionalidad del aprendizaje científico –y por tanto, acorde con una escuela más moderna, basada en aprendizajes por competencias (Gráfico III)–.

GRÁFICO II. Modelo de aprendizaje culturalista

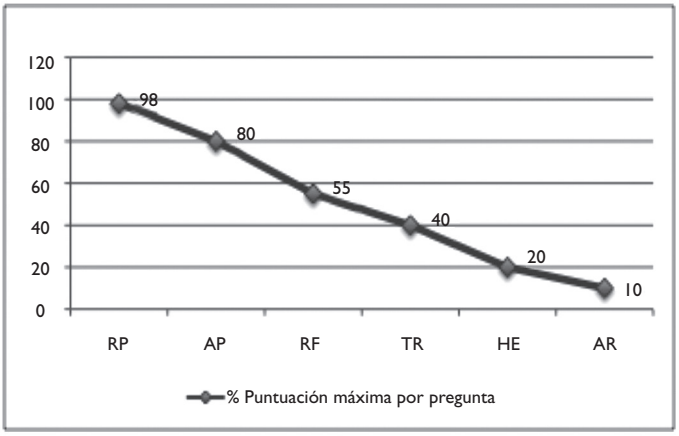
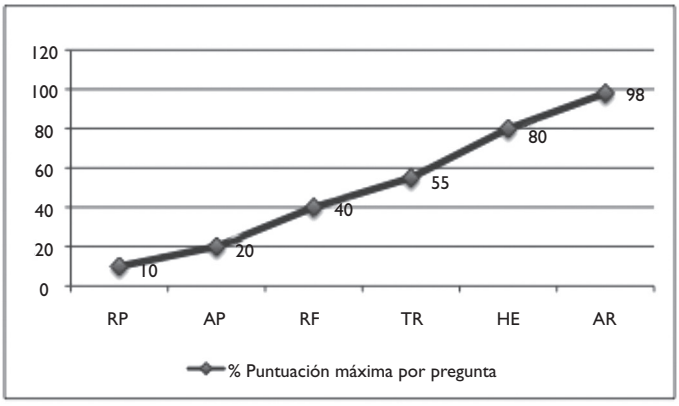


GRÁFICO III. Modelo de aprendizaje competencial



Fecha de entrada: 02-06-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011

Del análisis de las preguntas de PISA (Gráfico I) se obtiene un modelo intermedio entre los dos extremos señalados, con un claro sesgo hacia las capacidades menos complejas, pues las tres primeras reúnen el 68,8% de las preguntas, mientras que las tres últimas, consideradas más complejas, reúnen el 31,2%. Lo relevante de este análisis es que, a nuestro juicio, de acuerdo con su marco teórico, PISA pretende evaluar una enseñanza que corresponde más con el modelo representado en el Gráfico III. Por eso, al menos a juzgar por las pruebas liberadas, tenemos nuestras dudas de que el programa evalúe de acuerdo con los objetivos y el modelo de competencia científica que maneja PISA en la teoría.

Conclusiones

PISA pretende establecer un marco común, internacional, de evaluación del rendimiento de los estudiantes de 15 años, entendido este como nivel de competencia. Partiendo de esta premisa, PISA diseña unas pruebas para conocer qué capacidades tienen los estudiantes de analizar y resolver situaciones determinadas. Es decir, el enfoque de evaluación gira en torno a la valoración de los conocimientos, capacidades y actitudes que un estudiante debe activar para dar respuesta a un problema. Responder a esta demanda requiere aplicar el conocimiento a contextos diversos y que estos posibiliten la resolución, la comunicación y la adecuada expresión de la respuesta, esto es, que sean útiles. Con lo cual, solventar las situaciones cotidianas supera la mera memorización de conceptos y su reproducción y, por el contrario, exige que los alumnos hayan adquirido un aprendizaje relevante.

Sin embargo, en nuestro análisis, encontramos ciertas limitaciones en la evaluación de la competencia científica en los términos que define el propio programa PISA –como un «saber hacer complejo»–. En este sentido, consideramos que se debería potenciar una aproximación más holística e interdisciplinar a las competencias, pues encontramos una falta de correspondencia entre el concepto de competencia que plantea DeSeCo (2002) y el que plantea PISA (OCDE, 2006), que tiende a atomizarla adoptando un enfoque analítico y a fragmentarla en disciplinas, capacidades, habilidades y destrezas según hemos analizado. De esta manera, se aleja de la concepción holística original y obvia los componentes de motivación, sociales y éticos, para evaluar únicamente capacidades que, al ser valoradas individualmente, parecen no mostrar realmente el grado de adquisición de competencias en la escuela. PISA evalúa la competencia científica a partir de las tres capacidades en que se descompone de forma independiente y parece prestar escasa

atención a la aplicación combinada o global de estas. Por estos motivos, dudamos de la viabilidad de la prueba para evaluar la competencia científica.

Así pues, consideramos que PISA parece alejarse de las capacidades de orden superior –como son la transferencia, la heurística y la argumentación– y demanda con mayor frecuencia capacidades científicas de baja complejidad –aplicación, reflexión–, aunque con escasa presencia de la mera reproducción (Hopmann et ál., 2007).

Por otra parte, consideramos que se debería aprovechar todo el potencial crítico de las preguntas. Hemos encontrado que un artificio llamativo de las pruebas de PISA parece ser la restricción de los problemas a contextos puramente académicos, con escasa o nula conexión con los temas transversales y de la vida real. Entendemos que la adquisición de una competencia en el contexto académico no asegura que el aprendiz la domine o aplique en un contexto de la vida real. Es cierto que algunas actividades plantean cuestiones de salud y medio ambiente, pero no parecen profundizar en ellas, no plantean preguntas que revelen en profundidad la actitud del alumno, ni suscitan reflexiones o dilemas éticos ligados a la actividad científica.

Puede que el hecho de que las pruebas deban ser sometidas al análisis estadístico, así como su formato de papel y lápiz, esté en la base de esta desconexión (Pérez Gómez y Soto Gómez, 2011). Aunque entendemos que a la hora de realizar una evaluación internacional esta opción puede facilitar la ardua tarea de aplicación y corrección, consideramos que no permite evaluar la competencia en los términos anteriormente señalados. Tal como hemos indicado en el apartado sobre el marco general de la investigación, creemos que la utilización del portafolios puede ser un interesante instrumento de evaluación de aprendizajes relevantes, es decir, de los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que un individuo requiere para solventar una situación concreta, tomando conciencia de forma activa y reflexiva del problema presentado y adoptando estrategias de forma consciente para su resolución (Pérez Gómez, 2007). Esta herramienta permite indagar en las interpretaciones que realizan los estudiantes de los contextos, del cuestionamiento al que se someten para responder de forma ajustada y de los argumentos utilizados para plantear una solución. Somos conscientes de que este tipo de evaluación requiere invertir más tiempo y es más costosa desde el punto de vista económico, pero proporciona una mayor información sobre las competencias adquiridas por los alumnos.

A modo de conclusión final, cabría plantearse para futuras investigaciones si este modelo de evaluación de competencias que plantea PISA (mediante pruebas estandarizadas) es el más adecuado para las finalidades que se proponen desde el propio programa de evaluación. Consideramos, a la luz de nuestra investigación, que se precisan otros modelos

más acordes para la evaluación de competencias educativas en sentido holístico. De acuerdo con ello, ponemos en duda que la solución de la evaluación de competencias esté en el perfeccionamiento de la prueba PISA o del modelo elegido para tal efecto.

Referencias bibliográficas

Cockenill, T. (1989). The Kind of Competence for Rapid Change. *Personnel Management,* September, 52-56.

Cumming, J. J. y Wyatt-Smith, C. M. (2009). Framing Assessment Today for the Future: Issues and Challenges. En *Educational Assessment in the 21st Century.* New York: Springer.

Gallardo, M., Fernández, M., Sepúlveda, M. P., Serván, M. J., Yus, R. y Barquín, J. (2010). PISA y la competencia científica. Un análisis de las pruebas de PISA en el área de Ciencias. *Relieve,* 16(2). Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v16n2/RELIEVEv16n2_6.htm

Gil Pérez, D. y Vílchez, A. (2006). ¿Cómo puede contribuir el proyecto PISA a la mejora de la enseñanza de las Ciencias (y de otras áreas de conocimiento)? *Revista de Educación,* número extraordinario, 295-331.

Hargreaves, D. H. (2005). *Personalising Learning 3: Learning to Learn & the New Technologies.* London: Specialist Schools Trust.

Hernández, F. (2006). El informe PISA: una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria. *Revista de Educación,* número extraordinario, 357-379.

Hopmann, S. T., Brinek, G. y Retzl, M. (Eds.). (2007). PISA zufolge PISA - PISA According to PISA. Hält PISA, was es verspricht? Does PISA Keep What It Promises? *Reihe Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie,* 6. Germany: Wien Lit-Verlag.

Levy, F. y Murnane, R. J. (1999). *Are There Key Competencies Critical to Economic Success? An Economics Perspective, DeSeCo Expert Report.* Neuchâtel: Swiss Federal Statistical Office.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado (España),* 4 de mayo de 2006, 196, 17158-17207.

Mirabile, R. J. (1998). Leadership Competency Development. *Management Development Forum,* 1 (2).

Fecha de entrada: 02-06-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011

North, K. (1998). *Wissenorientierte Unternehmensführung.* Wiesbaden: Gabler Westschöpfung durch Wissen.

OCDE (2002*a*). *Conocimientos y aptitudes para la vida. Primeros resultados del PISA 2000 de la OCDE.* Madrid: Santillana; MEC.

— (2002*b*). *La definición y selección de competencias clave (DeSeCo). Resumen ejecutivo.* Recuperado de http://www.OECD.org/edu/statistics/deseco

— (2004). *Marcos teóricos de PISA 2003. Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de problemas.* Madrid: Santillana; MEC.

— (2006). *PISA 2006. Marco de la evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura.* Madrid: Santillana; MEC.

OECD y Human Resources Development Canada (1997). *Literacy Skills for the Knowledge Society. Further Results from the International Adult Literacy Survey.* Paris: OECD; Human Resources Development Canada.

Oñorbe, A. (2008). Las pruebas de evaluación en Ciencias del proyecto PISA. *Alambique,* 57, 41-52.

Pérez Gómez, Á. I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria.* Santander: Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación.

— (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En J. Gimeno (Comp.), *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

— y Soto Gómez, E. (2011). Luces y sombras de PISA. Evaluación de capacidades de razonamiento sobre problemas cotidianos. *Revista Cultura y Educación.*

Rychen, D. S. y Salganik, L. H. (2001). *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber.

Rychen, D. S. y Tiana, A. (2004). *Developing Key Competencies in Education: some Lessons from International Experience.* Paris: Unesco.

Serván Núñez, M. J. (Coord.). (2011). La evaluación externa de los aprendizajes escolares. *Revista Cultura y Educación.*

Weinert, F. E. (2001). Concept of Competence: A Conceptual Definition. En D. S. Rychen y L. H. Salganik (Eds.), *Defining and Selecting Key Competences.* Seattle: Hogrefe & Huber.

Dirección de contacto: Manuel Fernández Navas. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Grupo de Investigación HUM-311. Campus de Teatinos s/n; 29071 Málaga, España. E-mail: mfernandez1@uma.es

Fecha de entrada: 02-06-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011

¿Evalúa PISA la competencia lectora?

Is PISA Evaluating Reading Competence?

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-130

Noelia Alcaraz Salarirche
Rosa María Caparrós Vida
Encarnación Soto Gómez
Remedios Beltrán Duarte
Agustín Rodríguez Sánchez
Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Málaga, España.
Sara Sánchez García
IES Victoria Kent. Marbella. Málaga, España.

Resumen

Los resultados del International Project Students Assesment (PISA) están removiendo los cimientos de nuestro sistema educativo, pues los medios de comunicación y diferentes sectores del ámbito educativo creen, sin más, que esos resultados revelan el nivel de desarrollo competencial alcanzado por los estudiantes en su trayectoria escolar. Sin embargo, son escasas las investigaciones realizadas para determinar la pertinencia de las pruebas de lápiz y papel utilizadas para evaluar este desarrollo. En este artículo, enmarcado en la investigación *Evaluación de las competencias de segundo orden. Aprender cómo aprender*[1], dirigida por Ángel I. Pérez Gómez, se expone el trabajo realizado en la segunda fase de dicha investigación, fase a

(1) Realizada gracias a la financiación del Plan Nacional de I+D de DGI al proyecto presentado (SEJ-2007-66967) y desarrollado por el grupo de investigación del PAIDI (Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación), HUM-311 «Innovación e investigación educativa en Andalucía», del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, dirigido por Ángel I. Pérez Gómez.

la que se denominó «Revisión de proyectos y programas de evaluación diagnóstica del rendimiento de estudiantes apoyados en los planteamientos de "aprender cómo aprender" y otras competencias relacionadas». Concretamente, a través de los marcos teóricos y de las pruebas aplicadas liberadas, analizamos la evaluación de la Lectura en PISA (ciclos de los años 2000, 2003 y 2006), que determina el nivel de los estudiantes en competencia lectora, para descubrir las debilidades y fortalezas de PISA en lo que a la esta competencia se refiere. Se buscan respuestas, entre otras, a la cuestión: ¿mide PISA lo que dice medir? Contrastados y valorados los resultados del análisis cabe destacar que con pruebas de papel y lápiz no parece posible medir todas las dimensiones de la competencia lectora, porque se descuida y aparta lo que no tiene que ver con las capacidades cognitivas. Es necesario, pues, diseñar procesos de evaluación para aproximarse a otras dimensiones de la competencia lectora y para salvar incongruencias, como la atomización de las capacidades, que restan validez a las pruebas de PISA.

Palabras clave: PISA, capacidad lectora, competencia, evaluación, pruebas de papel y lápiz, aprender cómo aprender.

Abstract

The results of the Programme for International Student Assessment (PISA) are shifting the foundations of our educational system, as the media and various educational sectors simply assume that these results reveal the level of student competence. However, there is little research on the relevance of the pencil-and-paper tests used to assess student development. This article, which is part of *Assessment of Second-order Competences. Learning to Learn,* a research project directed by Ángel I. Pérez Gómez, reports the work done in the second phase of research, entitled "Review of Projects and Programmes for the Diagnostic Assessment of Performance by Students Given Support in 'Learning to Learn' and Other Related Competences." The evaluation of the PISA Reading competence, series 2000, 2003, 2006, is analyzed with the aim of discovering the weaknesses and strengths of PISA as far as reading competence is concerned. Answers are sought to the question: Is PISA measuring what it claims? The theoretical frameworks behind PISA and released test items are studied to determine students' reading competence. The results of the analysis are compared and evaluated in the light of knowledge about assessment processes and PISA in particular. It is found that paper-and-pencil tests are unable to measure all aspects in reading competence, because PISA only pays attention to cognitive abilities. It is therefore necessary to design assessment processes that envisage other dimensions of reading competence and avert the kinds of inconsistencies that invalidate PISA tests, such as the fragmentation of abilities.

Key words: PISA, reading ability, competence, assessment, pencil-and-paper tests, learning to learn.

Introducción

Este artículo presenta los resultados del estudio que se realizó sobre las pruebas desarrolladas y aplicadas por PISA para evaluar la competencia lectora en la fase denominada: «Revisión de proyectos y programas de evaluación diagnóstica del rendimiento de estudiantes apoyados en los planteamientos de "aprender cómo aprender" y otras competencias relacionadas», que se enmarca en la investigación *Evaluación de las competencias de segundo orden. Aprender cómo aprender.*

En esta fase también se llevó a cabo el análisis de las pruebas del ámbito matemático y científico de PISA y de las de evaluación diagnóstica de Andalucía, lo cual se hizo con el propósito de profundizar en la naturaleza y desarrollo de dichas evaluaciones, en sus fortalezas y debilidades. Para ello, se establecieron tres grupos de trabajo específicos, cada uno de los cuales debía analizar la evaluación de una competencia (lectora, matemática y científica).

En este artículo se presentan las conclusiones del informe «La evaluación de la competencia lectora en PISA», cuya estructura se organiza en una serie de apartados en los que se exponen los siguientes elementos: el marco general en el que se sitúa el estudio, una breve revisión teórica sobre los conceptos más importantes relacionados con el objeto de estudio, la descripción del proceso metodológico seguido y los resultados y conclusiones derivadas del análisis de los correspondientes ítems.

Marco de la investigación[2]

Los proyectos y programas nacionales e internacionales de evaluación diagnóstica como Instituto Nacional de Calidad y Evaluación (INCE) (MECD, 2001, 2003); Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo (INECSE); y PISA, 2000, 2003 y 2006 (INCE, 2000, 2004, 2007), así como los estudios que durante las últimas décadas han promovido la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico (IEA) y la Asociación Internacional para la Evaluación del Progreso Educativo (IAEP) o –aunque

(2) Este apartado presenta información sobre el marco teórico general de la investigación en que se sitúa el estudio de la competencia lectora. Dicha información pertenece a la propuesta que el investigador principal del proyecto, Ángel I. Pérez Gómez, realizó en la memoria técnica para proyectos de la convocatoria de I+D «La evaluación educativa de los aprendizajes de segundo orden, aprender cómo aprender, análisis de proyectos internacionales y experimentación de estrategias alternativas».

con orientaciones diferentes– The Supporting Evaluation of Quality and Learning of Schools (SEQUALS), desarrollado en nueve países de la Unión Europea (Livingston y Kirkland, 2003), han oscilado entre identificar el rendimiento académico en términos de adquisición de conocimientos curriculares e identificar las capacidades de aplicación de los conocimientos en la comprensión de los problemas y situaciones reales. Todos estos estudios entienden, como ha demostrado reiteradamente la investigación, que memorizar hechos no implica necesariamente comprender conceptos.

En las últimas propuestas de PISA se pretende, además, conocer en qué grado los estudiantes tienen desarrollada la capacidad de aplicar conocimientos, indagar en la adquisición de actitudes y disposiciones para el aprendizaje y ahondar en el conocimiento de los contextos de aprendizaje que favorecen u obstaculizan tales propósitos.

Un paso ulterior lo constituyen estudios más innovadores como el Assesing Learning to Learn de Finlandia, dirigido por Hautamäki et ál. (2002), el proyecto desarrollado por la Universidad de Newcastle sobre «aprender a aprender» (Moseley, Baumfield, Elliott, Higgins, Miller y Newton, 2005) o los planteamientos de Hargreaves (2005) y Black y William (2006) sobre la posibilidad de evaluar el desarrollo de la compleja familia de competencias de aprendizaje de segundo orden, definidas bajo el constructo «aprender a aprender» o «aprender cómo aprender».

Los estudios citados manifiestan la enorme dificultad de entender el «aprender a aprender» como una capacidad unitaria, que se aplique de manera indistinta a las diferentes situaciones nuevas de aprendizaje curricular, personal o profesional. El convencimiento generalizado entre los investigadores es que las competencias de aprendizaje de segundo orden tales como la de «aprender cómo aprender» se entienden mejor como familias complejas de competencias metacognitivas que se activan de manera diferente en función de variables situacionales, que tienen que ver con los contextos de aprendizaje, la naturaleza de las tareas, la especificidad de los contenidos y problemas, y las intenciones de los estudiantes. Por ello, resulta difícil identificar en qué grado están desarrolladas mediante pruebas clásicas de papel y lápiz de aplicación masiva, que requieren estrategias de evaluación multimodales, desde los cuestionarios a otras pruebas más interactivas.

Posibilidades y límites de las evaluaciones externas basadas en los test

La fundamentación de este trabajo –tanto en los aspectos referidos al concepto de competencia como a la teoría de los test o a las posibilidades y limitaciones de las evaluaciones externas de amplias muestras– aparece formulada en la parte genérica de la

Fecha de entrada: 19-06-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011

memoria de investigación que corresponde al proyecto anteriormente referido y se ha publicado de manera extensa en el artículo de Pérez Gómez y Soto Gómez (2011). A continuación, ofrecemos un breve resumen que ayude a situar las posibilidades y limitaciones de la evaluación externa de las competencias lectoras.

La preocupación por evaluar la calidad de los resultados de la educación ha promovido el incremento de programas de evaluación internacional como Progress in Reading and Literacy Study (PIRLS), Third International Mathematics and Science Study (TIMSS) y el mencionado PISA. Como destaca Linn (2000), el énfasis en las políticas de evaluación mediante pruebas estandarizadas o test nacionales o internacionales se debe a un conjunto complejo de factores entre los que cabe destacar los siguientes: un coste económico relativamente reducido, la facilidad para acomodarse a los requerimientos de la medición, el hecho de que se puedan gestionar y controlar desde fuera del sistema educativo y la relativa velocidad con que pueden trasladarse los resultados a las estrategias políticas concretas que pretenden mejorar el sistema. Como afirma Normand (2003, 2004), los indicadores derivados de las evaluaciones externas basadas en los test han dejado de ser, con demasiada frecuencia, herramientas cognitivas que pueden informar las decisiones políticas para convertirse en simples herramientas técnicas que permiten que tales procesos sean modificados y legitimados.

Entre los aspectos más relevantes en esta deriva pueden destacarse los siguientes:

- Las pruebas objetivas y los test de elección múltiple que componen las evaluaciones externas de grandes muestras están ejerciendo un impacto importante en la modificación de las prácticas de enseñanza, pero tales modificaciones se orientan a la consolidación y extensión de los aprendizajes de bajo nivel (Supovitz, 2009). Con demasiada frecuencia, las pruebas de evaluación externa enfatizan los hechos y datos, así como las habilidades de menor nivel y complejidad, y no los conceptos, esquemas, modelos explicativos o interpretativos, ni las estrategias complejas de búsqueda y comprobación, tal y como indican Biggs (2007) y Sunderman (2008).
- Las decisiones que pretenden basarse en las evidencias –en los indicadores objetivos de calidad– olvidan que los valores desbordan el estado de los hechos y de las evidencias, para situarse en el terreno del debate ideológico, ético y político, tal y como señala Hammerley (2005).
- La información proporcionada por estas evaluaciones externas es fundamentalmente acumulativa y, en el mejor de los casos, resulta útil para identificar el progreso de cada escuela o del sistema, pero su utilidad es menor cuando se trata de orientar las prácticas de mejora. Al fin y al cabo, estas pruebas ni

diagnostican la naturaleza de los procesos, ni identifican las causas o factores que intervienen en la consecución de ese determinado grado de desarrollo, sus fortalezas y debilidades.

- Se olvida con demasiada facilidad el carácter impreciso y parcial de estas herramientas y, en consecuencia, los resultados se difunden y utilizan como verdades y datos incuestionables (Ravitch, 2011).
- Por otra parte, los ránquines internos y externos, nacionales e internacionales, siempre simplifican en exceso las diferencias culturales, sociales y nacionales. En general, fomentan la competitividad entre las escuelas en lugar de la cooperación.

En definitiva, como afirma Ravitch (2011), el problema no son los test; sino que estos se utilizan al servicio de políticas de rendimiento de cuentas, económicas, simples, fáciles y mecánicas, y se considera que los test estandarizados de opción múltiple (de papel y lápiz) pueden identificar de manera cierta lo que los estudiantes aprenden, la calidad de los procesos de enseñanza y el grado de bondad de los sistemas escolares.

La naturaleza de las pruebas PISA

A pesar de la cuestionable utilización política de los listados internacionales y nacionales de comparación de resultados, PISA no puede considerarse ni un test estandarizado de reproducción mecánica de datos en opciones múltiples, ni una herramienta al servicio de la rendición de cuentas. PISA es un programa de evaluación externa que se propone como test independiente del currículo nacional, regional o local. Es un test intercultural e intercurricular que se asienta en las competencias que los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) consideran necesarias para una vida satisfactoria en las complejas sociedades contemporáneas. PISA pretende evaluar el grado de desarrollo de las competencias fundamentales que manifiestan los jóvenes de los diferentes países que participan en el programa.

Descripción del proceso metodológico seguido

Con objeto de enriquecer, dotar de rigor y ampliar perspectivas, el grupo de investigación HUM-311 invitó a esta comisión de estudio y análisis a profesionales externos especialistas

Revista de Educación, 360. Enero-abril 2013, pp. 577-599
Fecha de entrada: 19-06-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011

en el área lingüística, cuyas trayectorias incorporan doctorados, investigaciones, docencia y publicaciones sobre el ámbito de la evaluación del y para el aprendizaje de competencias y sobre los procesos de evaluación diagnóstica en centros de Secundaria, a saber: PISA y la competencia lectora, el aprendizaje de la lectura y escritura o la elaboración de guías didácticas (editadas por la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa) sobre el desarrollo de competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Las fases seguidas a lo largo del proceso de investigación realizado han sido las siguientes:

- Búsqueda y lectura de los documentos. En esta primera fase, se realizó una búsqueda intensiva de material relevante para el estudio. Se accedió a los marcos teóricos de PISA 2000, 2003 y 2006 (INCE, 2000, 2004, 2007), y a cada uno de los ítems liberados en el área de Lectura a través de los documentos *Programa PISA. Pruebas de compresión lectora* (INECSE, 2005) y *La lectura en PISA 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de la evaluación* (INCE, 2007); también se investigaron otros textos relevantes para obtener una perspectiva lo más amplia posible sobre la realidad de las pruebas PISA. Tal es el caso, por ejemplo, del documento *Defining and Selecting key Competencies (*DeSeCo) (OECD, 2001). Se analizaron los ciclos y se registró la evolución que ha experimentado el concepto de competencia lectora. En este sentido, se profundizó en el ciclo del año 2000, en el cual la lectura tuvo un mayor protagonismo.
- Distribución y análisis de las pruebas. Los ítems liberados (es decir, aquellos que han sido publicados y a los que se puede acceder) se distribuyeron y analizaron. La muestra analizada –formada por todos los elementos disponibles en el momento del estudio– constó de 16 unidades de textos y de 65 preguntas. Se analizaron por parejas; así, en una primera ronda, cada persona analizaba los ítems que le correspondían y, en una segunda, se los intercambiaba con su pareja. De este modo se realizó un doble análisis de cada una de las 16 unidades de textos y de sus preguntas, para triangular las pruebas y valorar la coincidencia de los análisis. Estos, de nuevo, se ponían en común ante todos los miembros.
- Este proceso de análisis se registró en una ficha de análisis de capacidades online, adaptadas a las capacidades definidas por PISA en el área de Lectura: «obtener información», «interpretar», «reflexionar y valorar». La tarea consistía en analizar uno a uno los ítems de los ejercicios de las pruebas de Lectura para, por un lado, ver cuáles de estas capacidades estaban implicadas en las diferentes pruebas diseñadas por PISA, según el propio programa; y, por otro, comprobar si realmente,

cuando PISA decía que un ejercicio requería para su solución poner en juego una determinada capacidad, el ejercicio así lo precisaba o no, según el criterio consensuado y triangulado por los investigadores de la comisión.

- Redacción de los informes individuales e informe final. En una tercera fase, cada miembro de la comisión realizó un informe de corte más cualitativo, con las observaciones, los puntos de vista, los ejemplos, etc., del análisis realizado. Estos informes fueron recogidos en un documento síntesis por la coordinadora de la comisión para su posterior discusión y debate.

Debate teórico sobre los conceptos de *competencia* y *competencia lectora*

El concepto de competencia

La definición de competencia que aparece en el Informe DeSeCo de la OCDE entiende las competencias como conjuntos complejos de conocimientos, habilidades, actitudes, valores, emociones y motivaciones que cada individuo pone en acción en un contexto concreto para hacer frente a las demandas peculiares de cada situación. Las competencias fundamentales o *key competencies* son aquellas que resultan importantes para muchas áreas de la vida, que contribuyen a una vida satisfactoria y al buen funcionamiento de la comunidad social. Este concepto de competencia «supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamientos que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz» (Pérez Gómez, 2007, p. 10).

La característica básica de las competencias es, por tanto, su carácter holístico (conocimientos, valores y emociones) y situacional, porque se concretan y desarrollan en contextos de acción. Asimismo, implican procesos permanentes de reflexión para actuar según las posibilidades de cada contexto.

La competencia lectora: el planteamiento de PISA

La lectura aparece en el documento DeSeCo como una competencia específica, dentro del ámbito general de las competencias comunicativas, con el enfoque, el calado

Fecha de entrada: 19-06-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011

y las implicaciones que establece el marco integrado de las tres competencias clave. Por ello, la definición de lectura abarca, en su particularidad, las dimensiones concurrentes que trazan esas competencias centrales: la cognitiva, la afectiva o personal y la social.

En PISA, la definición expuesta en el año 2000 sobre competencia lectora fue la siguiente: «La capacidad lectora consiste en la comprensión, el empleo y la reflexión personal a partir de textos escritos con el fin de alcanzar las metas propias, desarrollar el conocimiento y el potencial personal y de participar en la sociedad» (INCE, 2000, p. 38).

Este concepto de competencia lectora que propone PISA es similar a la definición de comprensión lectora que maneja PIRLS, tal y como la recogen Mullis, Kennedy, Martin y Sainsbury (2006):

> Habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Los lectores de corta edad son capaces de construir significado a partir de una variedad de textos. Leen para aprender, para participar en las comunidades de lectores del ámbito escolar y de la vida cotidiana y para disfrute personal (p. 3).

Estas definiciones de los distintos programas de evaluación superan efectivamente la idea tradicional de la lectura como proceso de descodificación y comprensión literal y toman en cuenta el papel activo del lector que construye significados al interactuar con un determinado tipo de texto. De acuerdo con esta definición, la lectura también implica procesos de comprensión, aplicación y reflexión. Además la definición recoge y contempla la variedad de situaciones de lectura en los ámbitos público, privado, profesional y laboral, así como un enfoque funcional de la lectura para responder a objetivos personales, sociales, educativos o profesionales.

Dimensiones de la competencia lectora en PISA

Son las siguientes:

- *El formato de texto.* Según el marco teórico, a menudo las evaluaciones sobre la lectura se han centrado en textos continuos, pero PISA introduce además los textos discontinuos (tablas, gráficos, etc.). Se basa en el principio de que en la vida adulta los individuos se encontrarán con una gran variedad de textos, de modo que no será suficiente con saber leer el limitado número de tipos de textos que se presentan habitualmente en los centros educativos.

- *El proceso de lectura.* PISA espera que los alumnos demuestren su capacidad para «extraer la información, desarrollar una comprensión general del texto, interpretarlo y reflexionar sobre su contenido y sobre su forma y características». Cuando se presentan los resultados, estos cinco procesos se resumen en tres subescalas: *obtención de información, interpretación de textos* (que aúna los procesos de comprensión en interpretación) y *reflexión y valoración* (que aúna la reflexión sobre el contenido de un texto y la reflexión sobre la forma). A su vez las tres subescalas se dividen en cinco niveles de rendimiento tal y como se puede apreciar en la figura 2.9 en PISA 2003 (INCE, 2004, p. 118).
- *La situación.* Viene definida según el uso al cual está destinado el texto. Contempla las siguientes situaciones: uso personal, uso público, uso laboral y uso educativo.

La lectura en PISA: ¿Una capacidad o una competencia?

Si repasamos brevemente la definición que hace PISA de competencia lectora a lo largo de sus tres ciclos, se observa que en el año 2000, esta se presenta a menudo como una capacidad. En el año 2003, en cambio, lo frecuente es utilizar el término de competencia –aunque se especifica que debe «entenderse como capacidad» (conocimiento más destrezas)–. En el año 2006, por su parte, se vuelve a emplear reiteradamente el concepto de capacidad para referirse a la lectura; se aprecia por tanto, que la definición de competencia lectora elaborada por PISA en términos de capacidades que pueden concretarse o no en la vida real no coincide con la definición de competencia que aparece en el Informe DeSeCo de la OCDE.

En consecuencia, se podría decir que PISA no evalúa la competencia lectora, sino la capacidad lectora, porque solo pone a prueba conocimientos y procesos cognitivos como los siguientes: la obtención de información, la interpretación de la información, la reflexión acerca de ella y su valoración, así como el conocimiento de los diferentes y variados tipos de textos que existen en el contexto académico y escolar. Sin embargo, no evalúa la puesta en acción de todos esos conocimientos, capacidades, actitudes, valores y emociones en contextos concretos de la vida real. De manera que, aunque la explicación de la lectura se exhibe con la profundidad y el alcance de una competencia, los términos *competencia* y *capacidad* se vienen esgrimiendo prácticamente de forma intercambiable, como palabras equivalentes, si bien el concepto que al final prevalece es el de capacidad.

Fecha de entrada: 19-06-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011

La definición de lectura en PISA: algunos elementos innovadores

Entre las fortalezas que nuestro equipo ha localizado en el marco teórico de PISA, son de destacar tanto las finalidades de la evaluación como la definición de lectura que propone. PISA, tal y como indica en su marco teórico, no pretende evaluar los currículos académicos de los sistemas educativos participantes, sino las competencias (aunque solo sea en términos de capacidades) que los estudiantes de 15 años han desarrollado para resolver problemas de la vida real. En este sentido, presenta un marco teórico para la evaluación de la lectura que está fundamentado, que ha sido consensuado entre los expertos de los distintos países que participan en la evaluación, que tiene un carácter internacional e intercultural y que, finalmente, constituye un referente importante para establecer políticas educativas de mejora en los diferentes sistemas educativos.

Por otra parte, en el marco teórico de PISA, la definición de la lectura tiene una serie de connotaciones innovadoras que apuntan a un cambio en la manera de entender la competencia lectora y que exige, por tanto, una nueva forma de trabajarla en los centros educativos. Primero, porque se presenta como una capacidad que evoluciona a lo largo de toda la escolaridad y de la experiencia de cada persona. No solo se da en el contexto escolar, sino en diversos contextos, como el personal, el social y el laboral. Además, se presenta en forma de múltiples tareas, sean estas lúdicas, cognitivas o sociales, lo que implica una concepción funcional de la lectura, puesto que la utilizamos en distintos ámbitos de la vida y para distintos fines. En segundo lugar, se abandona el enfoque de la lectura como una decodificación y un proceso pasivo de recepción de significados y se plantea como un proceso activo de construcción de significados, donde tienen cabida la reflexión personal y la valoración crítica de lo que se lee. PISA se basa en los enfoques cognitivos de (Bruner, 1990; Dole et. ál., 1991; Binkley y Linnakylä, 1999), que entienden que el lector genera un significado a partir del texto, mediante su conocimiento previo y gracias a una serie de pistas textuales y situacionales, que suelen tener un componente social y cultural común (INCE, 2000, p. 37).

Coincidimos con PISA, por tanto, en que para leer es necesario ir constantemente del texto a la mente y de la mente al texto. El significado no está 'por completo' en el texto, sino también en la mente de quien lee. En este sentido, otros psicólogos cognitivos que han estudiado la comprensión lectora en nuestro país (García Madruga, Elosúa Gutiérrez, Luque y Gárate, 1999; Sánchez Miguel, 2003; Solé, 1997; Vidal-Abarca, 2001) definen la lectura como un proceso interactivo, constructivo y estratégico. En primer lugar, es interactivo porque la extracción del significado se hace mediante

la interacción entre la 'entrada' literal y los conocimientos, ideas y representaciones almacenadas en la memoria a largo plazo. Esto incluye no solo informaciones acerca del tema del texto, sino también conocimientos lingüísticos que le dan pistas al sujeto que lee para saber ante qué tipo de texto está. En segundo lugar, es constructivo porque el lector introduce conexiones nuevas y reelaboraciones, quizá no previstas por el autor del texto, que lo dotan de sentido. En último lugar, es estratégico porque al leer se desarrollan estrategias y se toman decisiones, como elaborar información, eliminar la que no sirve, seleccionar la relevante y mantener e integrar la más apropiada en proposiciones más globales.

Así pues, en PISA se pretende evaluar el saber hacer, la aplicación de los conocimientos, actitudes y valores aprendidos para resolver situaciones reales. Y esto debe entenderse como una fortaleza porque puede convertirse en el referente hacia el cual los sistemas educativos orienten sus políticas de mejora, ya que plantea otro enfoque de enseñanza y aprendizaje centrado en la aplicación práctica de los conocimientos y en la autonomía, participación, creatividad y cooperación de los alumnos. Esto les permitirá aprender con sentido (Hernández, 2006). Todo esto entra en contradicción con los esquemas academicistas, mecánicos y reproductivos del concepto de enseñanza y aprendizaje que aún están presentes en algunos sistemas educativos, entre ellos el nuestro.

Análisis de las pruebas de evaluación de la competencia lectora en PISA

Fortalezas de PISA

Los textos utilizados

Se presentan en PISA una variedad de textos que atienden a diferentes contextos cercanos a la vida cotidiana: *privado* o personal (novela, carta, biografía), *público* (anuncios o documentos oficiales), *laboral* (informe o manual) y *educativo* (como una hoja de ejercicios) que se agrupan en dos categorías: *textos continuos* (como una narración breve, una nota periodística o una carta) y *textos discontinuos* (listas, diagramas, mapas, etc.).

Desde un punto de vista formal, se puede considerar que la selección de los textos de las pruebas es amplia y variada, con diversidad de formatos, tipos, géneros y

Fecha de entrada: 19-06-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011

situaciones. En efecto, PISA utiliza con frecuencia un contenido relevante, cercano a la realidad, más próximo a los usos cotidianos del futuro ciudadano.

Las capacidades que trata de evaluar

PISA evalúa procesos cognitivos diferentes y complejos para comprender un texto: capacidad para recuperar información, interpretarlo y reflexionar sobre su contenido. Este tipo de evaluación dista en ocasiones, de la evaluación que se hace en algunas aulas de Secundaria, la cual habitualmente gira más bien en torno a exámenes memorísticos y no en torno a preguntas de interpretación, reflexión o valoración crítica de lo que se lee. Al fin y al cabo, el tipo de contenidos que se trabaja en algunas aulas se encuentra organizado en compartimentos estancos, cuyo propósito es el aprendizaje de la lengua (Ferrer, 2001); en este contexto, las preguntas de comprensión pretenden que los alumnos repitan partes de un texto, es decir, promueven la memoria a corto plazo y la comprensión exclusivamente literal que permite ordenar secuencias o recordar detalles, pero no se suelen orientar a la comprensión real, que es un proceso interactivo entre el sujeto y el texto, en el que intervienen los conocimientos previos, la experiencia del sujeto, su bagaje lingüístico y su estructura cognitiva (Gómez Villalba et ál., 1999) y que implica llevarlo a un nivel interpretativo y crítico. En este sentido, Vera y Esteve (2001), tras un estudio sobre el tipo de preguntas que predominaba en los exámenes del último ciclo de Secundaria Obligatoria llegan a la siguiente conclusión: «El alumnado de segundo ciclo de Secundaria se ejercita muy poco, al menos a través de los exámenes, en el análisis, en la síntesis y en la evaluación» (Vera y Esteve, 2001, p. 69).

Algunos elementos críticos o debilidades de PISA

La lectura como hecho cultural

Teniendo en cuenta el contenido de los textos y la relación que se establece entre estos y los alumnos, podríamos decir que tomar la lectura como una evidencia del estado del sistema educativo podría promover un equívoco y cierta ambigüedad en la validez de la prueba, pues sus resultados son también un indicador del medio cultural de una sociedad y no solo de un sistema escolar. Leer y escribir no son solo procesos cognitivos; también son prácticas socioculturales (Anderson y Teale, 1988; Ferreiro, 2000; Viñao, 2002) que, como tales, están condicionadas por el contexto institucional en que se enseñen o se aprendan (Rockwell, 1988).

El texto, por tanto, es un soporte inevitablemente cultural, en el que el sujeto se introduce e interviene con su universo vital e intelectual, el cual se gesta y desarrolla, solo en parte, con la escolarización. La lectura no es un producto enteramente escolar –como sí lo son la gramática, la ortografía y la sintaxis– y constituye un proceso intrínsecamente mediado por la cultura; por lo tanto, no conviene olvidar que los resultados obtenidos en las pruebas de lectura están influidos por el medio cultural en el que se gestan.

El problema de la identificación y demarcación de las capacidades

La tipificación de las habilidades cognitivas de la lectura es, sin duda, una labor compleja y arriesgada. Identificar una capacidad supone reconocer una actividad cognitiva, caracterizar una acción intelectual, auscultar la peculiaridad de un trabajo mental, en este caso, a partir del propio ejercicio simbólico de la lectura. Es, por tanto, la naturaleza de las tareas a partir de la descodificación lingüística la que activa el mecanismo cognitivo que se requiere para solventar un problema, interrogante o asunto. Sin embargo, las tareas, en la mayoría de los casos, no reclaman para su resolución una única función cognitiva, sino que su gestión y solución exigen la combinación de habilidades (son varias las teclas que hay que pulsar para formar una palabra). Lo frecuente es que las tareas no sean *puras* y *precisas* en cuanto a su tipología o a su cualidad cognitivas, sino que, por el contrario, sean *mestizas* e *inexactas* y que en ellas converjan diversos aspectos intelectuales. Por ejemplo, para interpretar un texto, se necesita obtener información, relacionarla con lo que se sabe, comprender la intención del autor e interpretar lo que quiso decir –mediatizado por los esquemas y experiencias de quien lee–. Estos procesos se hacen simultáneamente y, casi siempre, van imbricados unos en otros. Reconocer capacidades únicas en las tareas, como correspondencias biunívocas entre ejercicio y habilidad, sería tanto como identificar los colores primarios en un paisaje: la mayor parte del lienzo quedaría fuera de esa conexión. Se puede, en cambio, determinar el predominio de ciertas habilidades esenciales en las actividades relacionadas con la lectura, esto es, reconocer ciertos colores básicos, pero aun así, en ocasiones, el establecimiento de las fronteras sigue siendo difuso (¿cuándo un mar es más verde que azul o una flor más naranja que roja?).

A continuación, veremos algunos ejemplos en los que se pueden observar incidentes de ubicación, especialmente entre las categorías de *obtención de información* e *interpretación de información* y entre las de *reflexión* e *interpretación*. También se verán casos en los que cualquier pregunta relativa a la forma de los textos se incluye en el aspecto de la reflexión, cuando difícilmente encaja en ese apartado conceptual ni responde a esa cualidad o exigencia cognitivas.

Fecha de entrada: 19-06-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011

CUADRO I. Ejemplo sobre el texto «El regalo». Pregunta n.º 30, catalogada como de *reflexión*

Aquí tienes parte de una conversación entre dos personas que han leído "El regalo":

Aporta pruebas a partir de la historia que muestren cómo cada una de estas personas podría justificar su punto de vista.

Persona 1 _____

_____

Persona 2 _____

Sub-escala: **Reflexión**
Dificultad: **537**
Aciertos: **España 60,0%**
OCDE 64,0%

Fuente: INCE, 2000, pp. 39-42.

Como se aprecia en el Cuadro I, en esta pregunta se piden pruebas que estén en la historia sobre el comportamiento de la protagonista, tanto para justificar una supuesta actitud cruel, en un primer caso, como para probar una actuación compasiva con un animal, en el segundo. La catalogación de esta pregunta como de *reflexión* es dudosa, pues no se tiene que utilizar conocimiento externo –el requisito fundamental de esta escala– para responder adecuadamente. Sí debe demostrarse, en cambio, una comprensión detallada del texto, así como una capacidad de evaluar y argumentar el comportamiento de la protagonista desde dos puntos de vista enfrentados, características también propias de esta habilidad, pero que igualmente lo son de la escala de *interpretación* (nivel 4, por ejemplo) o incluso de la dimensión de *recuperación de la información* (nivel 5).

CUADRO II. Ejemplo sobre el texto «El regalo». Pregunta n.º 31, catalogada como de *interpretación*

Pregunta 31

¿En qué situación se encuentra la mujer cuando comienza la historia?

(A) Está demasiado débil para dejar la casa después de varios días sin comida.

(B) Se está defendiendo de un animal salvaje.

(C) Su casa ha quedado rodeada por una riada.

(D) Un río desbordado se ha llevado su casa.

Sub-escala: Interpretación
Respuesta correcta: C
Dificultad: 447
Aciertos: España 67,0%
OCDE 73,5%

Fuente: INCE, 2000, p. 43.

En la pregunta 31, recogida en el Cuadro II, se pide elegir la frase correcta que describa la situación en la que se encuentra la protagonista al principio del relato. Catalogada como de *interpretación* (nivel 2), bien podría ser también de *recuperación de información* (nivel 4, por ejemplo. «Inferir qué información del texto es relevante para la tarea»). ¿Son estas capacidades independientes?

CUADRO III. Ejemplo sobre el texto «El regalo». Pregunta n.º 32, catalogada como de *reflexión*

Pregunta 32

He aquí algunas de las primeras referencias a la pantera en el relato:

"el grito la despertó, un sonido tan angustiado..." (Línea 35)

"La respuesta fue un grito repetido, pero menos estridente, más cansino..." (Línea 46)

"Había oído hablar de ellas y también había oído a lo lejos sus rugidos, como de sufrimiento" (Líneas 53 y 54)

Considerando lo que ocurre en el resto de la historia, ¿por qué crees que el escritor presenta a la pantera a través de estas descripciones?

_____

_____

_____

Sub-escala: Reflexión
Dificultad: 645
Aciertos: España 43,7%
OCDE 42,8%

Fuente: INCE, 2000, p. 43.

Fecha de entrada: 19-06-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011

En el Cuadro III se expone una pregunta en la que se pide que se valore por qué el autor presenta al animal –una pantera– de una determinada manera recordando textualmente las líneas en las que se lo describe. Se cataloga la pregunta como de *reflexión,* aunque para contestar adecuadamente no hace falta utilizar conocimiento externo o formal, sino interpretar la intención del autor, lo que es propio de la dimensión interpretativa.

Como vemos, el análisis de la batería de preguntas a partir de este texto muestra que las fronteras entre las habilidades son porosas.

CUADRO IV. Ejemplo del texto «Gripe». Pregunta n.º 7, catalogada como de *reflexión*

Pregunta 7:

Podemos hablar sobre el contenido de un escrito (lo que dice). Podemos hablar sobre su estilo (el modo en el que se presenta). Raquel quería que esta hoja informativa tuviera un estilo cordial y que animase a vacunarse.

¿Crees que lo consiguió?

Explica tu respuesta refiriéndote a los detalles tales como el diseño, el estilo de redacción, los dibujos o los gráficos de la presentación de la hoja informativa.

_____

_____

_____

_____

Sub-escala: **Reflexión**
Dificultad: **583**
Aciertos: **España 48,2%**
OCDE 44,3,0%

Fuente: INCE, 2000, pp. 17-19.

La pregunta expuesta en el Cuadro IV se encuentra en la subescala de reflexión 583 (nivel 4), sin embargo creemos que evalúa varias capacidades, ya que para responderla de forma adecuada el alumnado debe comprender de un modo general la información del texto y tiene que considerar el texto como un todo, teniendo en cuenta las distintas partes y elementos que intervienen. En esta prueba, el lector se basa principalmente en el contenido del texto y necesita relacionar su estructura y su contenido. Además, se le pide que realice una valoración; para ello, tendrá que comprender las relaciones que se establecen entre los distintos elementos (interpretación) y argumentar una respuesta con evidencias del mismo texto.

Como vemos, la identificación y demarcación de las capacidades lectoras constituye un asunto problemático, en el que cualquier decisión que se tome está expuesta a la controversia. La porosidad de las fronteras entre las capacidades, la relación intelectual

entre estas, así como la frecuente transversalidad de las tareas lectoras, dificulta una solución satisfactoria en cuanto a la tipificación de las dimensiones de la lectura y sus territorios cognitivos. Si a ello añadimos que PISA ha adoptado la decisión de diseñar «una escala de niveles pormenorizada» (cada subescala tiene cinco niveles) el asunto se hace más complejo y la distinción entre los niveles se convierte en una labor resbaladiza, enredada y confusa, con algunas tareas, preguntas o requerimientos de dudosa ubicación en la práctica. Al final, la diferencia de nivel queda solamente en la expresión, en la forma de enunciarse, en un contraste demasiado sutil, vago, impreciso, subjetivo o intuitivo.

La relevancia de los textos y las preguntas

Como ya comentábamos en el apartado de fortalezas de PISA, desde un punto de vista formal, la selección de los textos de las pruebas puede tenerse por amplia y variada, con diversidad de formatos, tipos, géneros y situaciones. En efecto, PISA utiliza con frecuencia un contenido relevante, más cercano a los usos cotidianos del futuro ciudadano. Por ejemplo el texto «La tecnología crea la necesidad de nuevas normas» (INCE, 2000, p. 56) parece sacado del editorial de un periódico y parece estar relacionado con cuestiones legales y éticas sobre la congelación de embriones humanos, que es un tema que aparece con cierta frecuencia en los medios de comunicación. O «La garantía» (INCE, 2007, p. 108), que es una factura real de compra.

Por otra parte, el análisis combinado de los textos y sus preguntas (y sus criterios de corrección), revela que PISA pierde oportunidades de abordar la dimensión personal o afectiva y social de la competencia lectora, aspecto que sí se defiende en el marco teórico. Es precisamente la visión del ciudadano sobre la lectura de los textos la que, con frecuencia, no se tiene en cuenta o no se aprovecha en las pruebas. Salvo excepciones, no es extraño encontrar pruebas en las que se desperdicia el contenido del texto –cuando tienen interés y afrontan temas controvertidos, como los textos «Herramientas científicas de la policía» (INCE, 2000, p. 34) o «Población activa» (INCE, 2000, p. 27), por ejemplo– para ceñir las preguntas a comprobar la localización y, a lo sumo, la comprensión de la información, pero sin exigir que se valore críticamente el asunto que se plantea. O textos en los que, cuando efectivamente se entra a apreciar algún aspecto de la actualidad, se hace dejando de lado otros de mayor importancia (el machismo) en «Un juez justo» (INCE, 2007, pp. 113-115).

En otras ocasiones, no son únicamente las preguntas las que encorsetan las posibilidades de los textos, sino el baremo de corrección, en el que se penaliza la implicación personal y la crítica cuando no están circunscritas a los datos objetivos – «Plan

Fecha de entrada: 19-06-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011

internacional» (INCE, 2000, p. 31)– o la interpretación divergente, pero también posible –«El regalo» (INCE, 2000, p. 39)–. Así pues, la idoneidad de los textos no debe valorarse en función de la buena o mala calidad de los pasajes y de su diversidad formal, sino en función de sus posibilidades de explotación, de lo que realmente se pretende lograr (medir) con ellos.

Conclusiones: ¿Mide PISA lo que dice medir?

Tal y como venimos señalando a lo largo de este artículo, existen importantes aspectos que se deberían tener en cuenta para contestar a esta pregunta. Antes de responder, conviene recordar algunas de las luces que nos aporta PISA para contextualizar así la respuesta. En este sentido, como ya hemos visto en el apartado sobre la competencia lectora en PISA, podríamos decir que este programa parte de un concepto de la lectura como un proceso activo de construcción de significados entre el lector y el texto en el que tiene cabida la reflexión personal y la valoración crítica de lo que se lee. Por tanto, se aborda la lectura desde un punto de vista funcional, que se construye y consolida a lo largo de toda la escolaridad y de la experiencia de cada persona. El avance que supone esta concepción de la competencia lectora en torno a las capacidades descritas en el marco podría plantearle a nuestro sistema educativo el reto de cómo desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Por otra parte, PISA reitera que no pretende evaluar los currículos académicos de los sistemas educativos participantes, sino las capacidades que los alumnos de 15 años han desarrollado para resolver problemas de la vida real (INCE, 2000). De ahí que se intenten escoger algunos textos con un carácter auténtico, diverso y contextualizado.

Reconocemos el valor de estas luces que 'enciende' PISA, sin embargo, parece que nuestra respuesta a la pregunta que encabeza el apartado revela que las pruebas de PISA no se corresponden con uno de los principales supuestos en que se sustenta el programa, esto es, que las pruebas que se aplican permiten medir la competencia lectora. El análisis mostrado nos lleva a concluir que estas pruebas miden la capacidad lectora, más que la competencia, pues las preguntas que se formulan ponen de relieve que se descuida y aparta todo aquello que no tiene que ver exclusivamente con las capacidades cognitivas. Consideramos necesario reabrir el debate sobre las limitaciones de las pruebas de papel y lápiz, así como considerar la posibilidad de diseñar procesos

de evaluación complementarios, como podría ser el portafolios[3], una herramienta cualitativa de mayor profundidad, capaz de aproximarse a otras dimensiones incluidas en el concepto de competencia lectora y de acercarse a la comprensión de los procesos y no solo de los productos de las prácticas en las que se encuentran implicados los estudiantes. Aunque el portafolios difícilmente podría convertirse en una herramienta exclusiva para realizar evaluaciones externas a gran escala –dada la muestra de población a la que se dirigiría y el elevado coste económico que ello supondría–, sí que podría constituir una herramienta de evaluación formativa a través de la cual se pudieran probar, mediante diferentes experiencias piloto, sus posibilidades como un instrumento más capaz de desarrollar indicadores críticos para identificar y promover el desarrollo de la competencia de «aprender cómo aprender» (Hargreaves, 2005). También constituiría una forma de acercarse al constructo complejo de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes y emociones (Pérez Gómez, 2009), que compone el concepto holístico de competencia definido en DeSeCo. La elaboración de portafolios de proceso y de productos de los individuos en trabajos singulares o grupales (Porter y Cleland, 1995; Cole et ál., 1999; Danyelson y Abrutyn, 2004) puede ser una forma adecuada de acceder a tales dimensiones.

Asimismo, por lo que a la dimensión cognitiva se refiere, entendemos que deberían arbitrarse procesos de evaluación y corrección que permitan salvar las incongruencias relativas a la división de las capacidades definidas, a la relevancia del contenido de las preguntas, etc. Tal y como hemos intentado mostrar con ejemplos estas carencias restan validez a las pruebas de PISA.

En definitiva, podemos concluir que PISA constituye una valiosa herramienta de evaluación externa, acumulativa, que, con respecto a la evaluación de la competencia lectora, no mide ni estima competencias como sistemas complejos de comprensión y acción, sino capacidades cognitivas o de pensamiento que no son meramente reproductivas. En menor medida, también mide las capacidades de comprensión y reflexión. Además, PISA pretende trabajar con problemas auténticos en situaciones que representan condiciones reales y actuales, lo cual supone un avance importante respecto a los modos habituales y mayoritarios de evaluación del rendimiento académico de los estudiantes en el sistema educativo español.

(3) Para profundizar en las posibilidades que puede ofrecer esta herramienta, el grupo de investigación HUM-311 dirigido por Á. I. Pérez Gómez, en la tercera fase de la investigación mencionada, ha desarrollado sendos estudios de caso experimentales sobre el portafolios como herramienta privilegiada para evaluar competencias y ha realizado un proyecto de investigación amparado bajo el Programa de Estudios y Análisis del MECD del año 2009, titulado ***Posibilidades del portafolios como herramienta privilegiada para desarrollar y evaluar competencias.***

Fecha de entrada: 19-06-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011

Referencias bibliográficas

Biggs, J. (2007). *Teaching for Quality Learning at University.* Buckingham: Open University Press; McGraw-Hill.

Black, P. y William, D. (2005). A Theory for Assessment for Learning. En J. Gardner (Ed.), *Assessment and Learning.* London: Sage.

Cizek, G. J. (2005). High-Stake Testing: Context, Characteristics, Critiques and Consequences. En Richard P. Phelps (2005), *Defending Standardized Testing* (23-25). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Ferrer, M. (2001). Libros de texto y ciencias del lenguaje. Cómo incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones. En A. Camps, *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua.* Barcelona: Graó.

García Madruga J. A., Elosúa, M. R., Gutiérrez, F., Luque, J. L. y Gárate, M. (1999). *Comprensión lectora y memoria operativa. Aspectos evolutivos e instruccionales.* Barcelona: Paidós.

Goldstein, H. (2001). Using Pupil Performance Data for Judging Schools and Teachers: Scope and Limitation. *British Educational Research Journal,* 27, 433-442.

Gómez Villalba, E. et ál. (1999). Literatura infantil y la educación literaria en los libros de texto para Educación Primaria. *Lenguaje y Textos,* 14, 31-41.

Hammerley, M. (2005). Is the Evidence-Based Practice Movement Doing more Good than Harm? Reflections on Ian Chalmers' Case for Research-Based Policy Making and Practice. *Evidence and Policy,* 1, 85-100.

Hargreaves, D. (2005). *Personalising Learning, 3: Learning to Learn & the New Technologies.* London: Specialist Schools Trust.

Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B. et ál. (2002). *Assessing Learning-to-Learn: a Framework.* Helsinki: National Board of Education.

Hernández Hernández, F. (2006). El informe PISA: Una oportunidad para replantear el sentido del aprender en la escuela secundaria. *Revista de Educación,* núm. extraordinario, 357-379.

INCE (2000). *PISA 2000: La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. Un nuevo marco para la evaluación.* Madrid: MECD.

— (2004). *PISA 2003: Conocimientos y destrezas en Matemáticas, Lectura, Ciencias y Solución de Problemas.* Madrid: MECD.

— (2007). *PISA 2006: Marco de la Evaluación. Conocimientos y habilidades en Ciencias, Matemáticas y Lectura.* Madrid: MECD.

— (2007). *La Lectura en PISA 2000, 2003 y 2006. Marco y pruebas de evaluación.* Madrid: MECD.

Livingston, K. y Kirkland, D. (Eds.). (2003). *Supporting Evaluation of Quality and Learning of Schools (SEQUALS).* Glasgow: Quality in Education Centre.

MECD (2001). *INCE: Evaluación de la Educación Primaria 1999*. Madrid: MECD.

— (2003). *INECSE: Evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000.* Madrid: MECD.

Moseley, D., Baumfield, V., Elliott, J., Higgins, S., Miller, J. y Newton D. P. (2005). *Frameworks for Thinking: A Handbook for Teachers and Learning.* Cambridge: Cambridge University Press.

Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O. y Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación.* Madrid: IEA; INECSE, Ministerio de Educación y Ciencia.

Normand, R. (2003). *Le mouvement de la school effectiveness et sa critique dans le monde anglo-saxon.* Bruxelles: Université Libre de Bruxelles.

— (2004). Les comparaisons internacionales de résultats: Problèmes épistémologiques et questions de justice. *Éducation et Sociétés,* 12, 73-89.

OECD (2001). Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations. DeSeCo.

Pajares, R., Sanz, A. y Rico, L. (2004). *Aproximación a un modelo de evaluación: El proyecto PISA 2000.* Madrid: Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Pérez Gómez, Á. I. (2007). La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas. *Cuadernos de Educación de Cantabria,* 1, 5-23.

— (Coord.). (en prensa). *El portafolios educativo como herramienta privilegiada para desarrollar y evaluar competencias.* Madrid: Akal.

—, Soto Gómez, E., Sola Fernández, M. y Serván Núñez, M. J. (2009). *Orientar el desarrollo de competencias y enseñar cómo aprender. La tarea del docente.* Madrid: Akal.

— y Soto Gómez, E. (2011). Luces y sombras de PISA. Evaluación de capacidades de razonamiento sobre problemas cotidianos. *Cultura y Educación.*

Porter, C. y Cleland, J. (1995). *The Portfolio as a Learning Strategy.* Portsmouth: Boynton-Cook Publishers.

Ravitch, D. (2011, 6 de marzo). The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice Are Undermining Education. *Edu. Week,* 246-249.

Fecha de entrada: 19-06-2010 Fecha de aceptación: 27-04-2011

Rothstein, R. (2008). The Corruption of School Accountability: How Experience with Quantitative Measurements in Other Sectors Can Inform the Use of High-Stakes Test Scores in Education. *The School Administrator,* June, 14-18.

Sánchez Miguel, E. (2003). La comprensión lectora. *Cuadernos de Pedagogía,* 330, 56-59.

Sanz Moreno, A. (2005). La lectura en el proyecto PISA. *Revista de Educación,* núm. extraordinario, 95-120.

Solé, I. (1997). De la lectura al aprendizaje. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación,* 20, 16-23.

Supovitz, J. (2009). Can High Stakes Testing Leverage Educational Improvement? Prospects from the Last Decade of Testing and Accountability Reform. *Journal of Educational Change,* 10, 211-227.

Vera, J. y Esteve, J. M. (Coords.). (2001). *Un examen a la cultura escolar. ¿Sería usted capaz de aprobar un examen de Secundaria?* Barcelona: Octaedro.

Vidal-Abarca, E. y Martínez, G. (2001). *¿Por qué los textos son tan difíciles de comprender? De la lengua como procedimiento.* Barcelona: Graó.

Dirección de contacto: Noelia Alcaraz Salarirche. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus de Teatinos s/n; 29071 Málaga, España. E-mail: noe@uma.es

Análisis del conocimiento didáctico del contenido de tres profesores universitarios

Analysis of the Pedagogical Content Knowledge of Three University Lecturers

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-131

José Luis Medina Moya
Beatriz Jarauta Borrasca
Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Barcelona, España.

Resumen

Este artículo presenta algunos de los procesos y resultados de un proyecto de investigación[1] cuya finalidad ha sido el estudio y análisis del conocimiento didáctico del contenido (CDC) de los profesores universitarios. En concreto, el artículo muestra cómo aquellos docentes altamente competentes transforman sus conocimientos disciplinares en formas y estructuras accesibles y comprensibles para los estudiantes y cómo este proceso responde a un tipo de razonamiento pedagógico –en ocasiones de carácter intuitivo–, que permite al docente reorganizar y transformar los saberes profesionales de los que dispone para enseñar una asignatura, tema o tópico concretos. La investigación se ha desarrollado en dos fases. En la primera, se ha recurrido a múltiples fuentes e instrumentos de recogida de información para identificar a una muestra de profesores de la Universidad de Barcelona (UB) que fueran reconocidos por su preparación y elevado dominio del contenido de enseñanza y por su relevante capacidad para motivar al

(1) Proyecto *El conocimiento profesional del profesorado universitario: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente* (EDU-2008-05964-C03-01/EDUC), Ministerio de Ciencia e Innovación. Dirección General de Programas y Transferencia de Conocimiento.

Fecha de entrada: 30-06-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

alumnado hacia el aprendizaje. La segunda fase, planteada mediante un estudio de casos múltiple, se centra en analizar las manifestaciones del conocimiento didáctico del contenido en la fase interactiva de la enseñanza de tres profesores universitarios reconocidos por su excelencia docente. Tomando la observación en el aula como principal estrategia de recogida de datos, pero sin desestimar las aportaciones procedentes de otros instrumentos –como las entrevistas en profundidad y las entrevistas grupales–, la investigación ofrece información relevante acerca de algunas manifestaciones del conocimiento didáctico del contenido en la Enseñanza universitaria y acerca de los razonamientos prácticos y de los fundamentos teóricos que impulsaban y acompañaban la práctica docente de los profesores que participaron en el estudio.

Palabras clave: Educación Superior, conocimiento del profesorado, conocimiento didáctico del contenido, formación del profesorado, conocimiento de la materia, desarrollo del conocimiento de la enseñanza, docentes experimentados.

Abstract

This paper presents some of the processes and results of a research project aimed at studying and analyzing pedagogical content knowledge (PCK) in university teaching staff. Highly competent teaching professionals transform their knowledge of their discipline into forms and structures that are accessible and comprehensible for their students. This process is based on a kind of pedagogical reasoning (sometimes done intuitively) which enables them to reorganize and transform their professional knowledge to better teach a particular subject, issue or topic. The research was done in two stages: 1) sample identification and selection: multiple sources and instruments were used for information collection with the aim of identifying a sample of teaching professionals at the University of Barcelona (UB) who were known for their excellent preparation and command of content and for their great capacity to encourage their students to learn; and 2) a multiple case study focussing on analyzing signs of PCK in the interactive stage of teaching in three UB lecturers known for their teaching excellence. Classroom observation was the main data collection strategy, yet the contributions of other instruments, such as in-depth and group interviews, were used as well. Significant information is reported about some signs of PCK in university teaching and about the practical reasoning and theoretical fundamentals behind the teaching practice of the lecturers who took part in this study.

Key words: higher education, teachers' knowledge, pedagogical content knowledge, teacher training, subject matter knowledge, development of knowledge of teaching, experienced teachers.

Introducción

Las profundas transformaciones que está experimentando la Enseñanza universitaria como consecuencia de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, la propuesta de nuevos métodos de enseñanza más centrados en el aprendizaje que en los contenidos disciplinares y la nueva concepción del trabajo del profesorado que emerge tras estos cambios están generando unas exigencias pedagógico-didácticas sin parangón en la reciente historia de la universidad española. Se exige ahora un nuevo perfil docente en el que se considera clave la capacidad de fomentar que los alumnos aprendan a aprender y desarrollen competencias transversales y aprendizajes significativos, habilidades de pensamiento superior, competencias para el desarrollo del pensamiento reflexivo.

En este trabajo ofrecemos algunas pruebas que permiten dar una respuesta adecuada a estas nuevas exigencias académicas y que contribuyen a comprender mejor qué significa una Enseñanza universitaria de calidad. Nuestro objetivo es poner de manifiesto y hacer visibles aquellas formas de enseñanza que realmente se centran en los alumnos, en su proceso de construcción de conocimientos y que obtienen buenos resultados en términos de aprendizajes y competencias.

Para alcanzar esa meta, hemos partido de un enfoque de investigación inédito en la Educación Superior cuya repercusión y cuyo potencial para la mejora de la enseñanza y de la formación del profesorado universitario están todavía por explorar: los estudios sobre el conocimiento didáctico del contenido. Este poderoso y multidimensional constructo describe la capacidad de un docente para transformar pedagógicamente el conocimiento del contenido disciplinar que posee en formas y estructuras comprensibles para los estudiantes (Shulman, 2005; Bolívar, 2005; Grossman, 2005; Marcelo, 2009).

Antecedentes y fundamentación teórica

El conocimiento didáctico del contenido (CDC) alude a la capacidad de un docente para encontrar y recrear representaciones del contenido que tengan virtualidad pedagógica. Este constructo, propuesto inicialmente por Shulman en 1983, muestra que existen diferencias entre el conocimiento de la materia necesario para su enseñanza y el conocimiento de la materia per se. El CDC incluye (Shulman, 1986):

Fecha de entrada: 30-06-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

> […] las formas más útiles de representación […], analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones, es decir, las formas de representar y formular el tema que lo hacen comprensible a los otros […] además de la comprensión de lo que hace fácil o difícil el aprendizaje de un tema concreto: las concepciones e ideas previas que los estudiantes de diferentes edades traen al aprendizaje (p. 9).

Construido en la práctica y desde la práctica y a través de un proceso de organización y transformación, implica comprender lo que significa la enseñanza de un tópico particular y de los principios, técnicas y maneras de representar didácticamente ese contenido (Abell, 2008). El CDC es aquel conocimiento específico que poseen los docentes acerca de cómo enseñar un contenido concreto a un grupo de estudiantes para promover la compresión y adquisición de competencias. Es fruto de un largo proceso y algunos autores lo sitúan como propio de los docentes expertos (Gudmundsdóttir, 1991; Bolívar, 1993; Mulhall, Berry y Loughran, 2003). Para explicar el proceso de elaboración y utilización del CDC, Shulman (1986) propone su «modelo de razonamiento pedagógico y acción». Según este modelo, los profesores, con mayor o menor grado de conciencia, transforman el contenido en algo enseñable y comprensible para los alumnos. Una vez determinado el contenido que se va a enseñar, los docentes lo *transforman* seleccionando los materiales que utilizan, los ejemplos, las analogías, las explicaciones y las metáforas de que van a hacer uso para *adaptar* el contenido a los alumnos teniendo en cuenta sus preconcepciones, edades, intereses, etc. Esto implica una comprensión que no es exclusivamente técnica, ni reflexiva (Grossman, 2005). No es solo el conocimiento del contenido, ni el dominio de las técnicas didácticas. Es una mezcla de todo lo anterior orientada pedagógicamente (Shulman, 1986). En otras palabras, este conocimiento se construye mediante una síntesis idiosincrásica entre el conocimiento de la materia, el conocimiento pedagógico general y el conocimiento de los alumnos. Además, también se ve afectado por la biografía personal del profesor (Gess-Newsome, 1999).

Este conocimiento se plasma en la habilidad para comprender todos los niveles y formas de la materia, de tal manera que el profesor pueda hacerla después comprensible al alumno. No solo incluye la comprensión de la disciplina, en sus niveles sintáctico (los procesos de investigación propios de cada disciplina) y sustantivo (los hechos, fenómenos, conceptos, teorías, modelos y paradigmas de cada disciplina), sino también su ubicación en el plan de estudios, su relación con otras materias, los elementos que potencian o dificultan su aprendizaje, las preconcepciones del alumnado, etc. (Wang y Volkmann, 2007).

El conocimiento didáctico del contenido ha sido objeto de estudio tanto en España como en el ámbito anglosajón aunque con un claro predominio de las investigaciones

y publicaciones centradas en el profesorado de los niveles de educación obligatoria (Appleton, 2003; Barnett y Hodson, 2001; Berry, Loughran y Van Driel, 2008; De Jong, Van Driel y Verloop, 2005; Drechsler y Van Driel, 2007; García-Franco y Garritz, 2006; Loughran, Mulhall y Berry, 2008; Veal y Kubasko, 2003). En nuestra opinión, la escasez de estudios realizados en el ámbito de la Enseñanza universitaria justifica la pertinencia de todas aquellas propuestas que empiecen a arrojar información acerca de las competencias que permiten a los profesores universitarios transformar sus saberes disciplinares en estructuras comprensibles para los alumnos.

Por otra parte, la mayoría de estudios sobre el CDC muestran la enorme dificultad que existe a la hora de establecer vínculos entre la práctica docente y los conocimientos que poseen los profesores. En primer lugar, para muchos docentes (si no para todos ellos) algunos los saberes que justifican sus acciones pedagógicas son difícilmente accesibles debido a su naturaleza tácita (Gigerenzer, 2008). Además, los docentes no suelen percibir la necesidad de hacer explícitos esos saberes por lo que no existe un vocabulario común acerca de las razones didácticas que justifican el trabajo pedagógico (Tardif, 2004). Sí que es cierto que los profesores comparten actividades de innovación y procedimientos de enseñanza, pero no suelen reflexionar sobre las razones pedagógicas que hay tras ellos (Chanock, 2007). Por último, la creciente intensificación del trabajo docente en la universidad reduce la posibilidad de que los profesores se embarquen en procesos colectivos de reflexión que les permitan articular y explicitar sus saberes empíricos para examinarlos y compartirlos (Biggs, 2005). En suma, de manera paradójica, observamos que, aunque el CDC es un constructo incuestionable para la comunidad académica, existen escasos ejemplos que ilustren y muestren esta importante faceta del conocimiento profesional del docente universitario. La escasez de ejemplos del CDC se debe fundamentalmente a la naturaleza elusiva del conocimiento del profesorado, lo cual dificulta sobremanera su articulación, documentación y formalización (Mulhall et ál., 2003). Con las precauciones metodológicas que se derivan de las anteriores constataciones, nos embarcamos en el desarrollo del estudio que a continuación describimos.

Metodología de investigación y sujetos participantes

Las investigaciones sobre el conocimiento didáctico del contenido se han desarrollado a través de una variada gama de métodos y estrategias de recogida de información entre los que

Fecha de entrada: 30-06-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

destacan la observación en el aula y las entrevistas (Van Driel y De Jong, 2001). Esta pluralidad metodológica se debe fundamentalmente a la naturaleza multidimensional y compleja del CDC, la cual ha llevado a autores como Van Driel y De Jong (2001) a proponer un enfoque 'multimétodo' para su estudio. Nosotros hemos tenido en cuenta tal sugerencia en este trabajo.

Dado que el CDC es, en esencia, un saber 'práctico-personal' (Van Driel, Verloop, y De Voos, 1998) su estudio exigía una aproximación metodológica fuertemente fenomenológica que nos permitiese acceder a las prácticas de enseñanza desde la perspectiva de sus propios protagonistas. El estudio de casos múltiple (Stake, 1998) se mostraba como la opción más idónea. Una vez determinado el enfoque esencial de la investigación, decidimos las características de los sujetos que participarían en el estudio. En concreto, seleccionamos a profesores reconocidos por sus propios colegas por su elevada preparación y dominio del contenido de enseñanza, por su compromiso con la mejora e innovación docente y porque sus alumnos obtienen reiteradamente buenos resultados de aprendizaje. Simultáneamente, debían ser reconocidos por los alumnos como 'buenos docentes'. Al igual que Loughran et ál. (2008), pensamos que docentes altamente reconocidos dispondrían de un elevado desarrollo en su CDC y serían capaces de ayudarnos a documentarlo y formalizarlo.

La selección de los sujetos de la investigación, apelando a estos criterios, se convirtió en un proceso complejo que requirió del uso de múltiples instrumentos y fuentes de obtención de información articulados en dos fases. En primer lugar, encuestamos a 90 profesores experimentados, a 11 profesores noveles (con una experiencia universitaria de menos de 5 años) y a 301 alumnos pertenecientes a las facultades de Física, Farmacia, Odontología, Filología, Ciencias Económicas y Empresariales, Psicología, Derecho y a la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales de la Universidad de Barcelona. Mediante un cuestionario, los participantes debían citar el nombre de cuatro buenos profesores y las razones por las que estos docentes recibían tal consideración. Una vez analizada la información y tras haber obtenido un único listado en el que aparecían los docentes mejor considerados tanto por profesores como por alumnos, con la colaboración del vicerrector de Política Docente y con la de la Unidad Organizativa de Información, Evaluación y Prospectiva (IAP)[2], se trianguló esta información con la procedente del análisis retrospectivo[3] de las encuestas de opinión del alumnado sobre los docentes que aparecían en la lista. Al final, la IAP nos facilitó el nombre de 22 profesores que alcanzaban altas puntuaciones en las respectivas escalas de valoración. De todos ellos se seleccionaron los tres que presentaban las más elevadas.

(2) Unidad de refuerzo a los órganos de gobierno de la Universidad de Barcelona que tiene como misión principal el desarrollo de proyectos institucionales en los ámbitos de la Información, Evaluación y Prospectiva.
(3) Desde el curso 2000-01 hasta el curso 2005-06.

Uno de los docentes seleccionados pertenecía a la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales y los otros dos pertenecían a la Facultad de Biología. Los tres eran profesores experimentados, pero diferían entre sí por la antigüedad en el ejercicio de la docencia (18, 36 y 20 años, respectivamente) y por su categoría profesional (profesor titular de escuela universitaria, catedrático de universidad, profesor titular de universidad, respectivamente). Las asignaturas observadas fueron las de Matemáticas Financieras II, Histología Vegetal y Animal, Regulación del Metabolismo y Avances en Biología y Bioquímica Molecular.

Las estrategias de recogida y análisis de la información

Por los objetivos de la investigación y por la naturaleza del fenómeno que se estudiaba, era importante que nos aproximásemos a la realidad docente de cada participante y que nos inscribiésemos en ella. Por ello, optamos por la observación como estrategia principal de recogida de datos. Sin embargo, entendimos que la observación era una estrategia insuficiente para proporcionarnos datos ricos de un fenómeno que es, en parte, interno e inobservable (Fenstermarcher y Richardson, 1993). Se hacía pues necesario recurrir a la entrevista para que los profesores pudieran mostrarnos dimensiones internas de su CDC. Del mismo modo, como el objetivo final de la enseñanza es hacer comprensibles unos saberes al neófito, se creyó conveniente entrevistar a los alumnos para valorar su opinión sobre los aprendizajes alcanzados en cada una de las asignaturas observadas. El uso combinado de observación y entrevista se desarrolló del siguiente modo.

La recogida de datos se realizó durante los cursos académicos 2007-08 y 2008-09. Aproximadamente, tras dos meses de observaciones en el escenario natural en el que cada profesor desarrollaba su labor docente, realizamos las entrevistas en profundidad. Estas se llevaron a cabo cuando los datos obtenidos en las observaciones empezaban a ser redundantes (saturación) y apenas aportaban información relevante y novedosa para la investigación. Mediante las entrevistas pretendíamos contrastar o corroborar las interpretaciones que el equipo investigador había realizado de las actividades docentes observadas con el significado que los profesores y alumnos les atribuían. Con este fin, presentamos a los docentes fragmentos o episodios didácticos (Mulhall et ál., 2003), es decir, segmentos de las sesiones de clase observadas que según nuestra perspectiva parecían aportar elementos de análisis importantes para el objeto de estudio. Estos segmentos eran unidades de sentido didáctico que habíamos identificado, de manera reiterada, en las sesiones de clase de los tres profesores

Fecha de entrada: 30-06-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

participantes. Estos segmentos conformaron el guion de la entrevista, el cual se entregó previamente a cada profesor. Con cada uno de ellos se pactó un plazo de dos semanas para leer el guion y analizar los episodios didácticos que acompañaban o justificaban cada una de las cuestiones que les planteábamos. Las entrevistas grupales a los alumnos se realizaron cuando finalizaba el período de observación con cada uno de los profesores participantes. Las preguntas que se formularon a los alumnos respondían a los objetivos de la investigación y a ciertas cuestiones que surgieron del análisis preliminar que se realizó de la información obtenida de las observaciones de aula.

El método seguido para analizar los datos fue el de las comparaciones constantes propuesto por Glaser y Strauss (1967). Este es un método generativo, constructivo e inductivo en el que se combina la codificación inductiva de categorías con la comparación constante entre ellas. El objetivo final de tal modalidad analítica es la generación inductiva de constructos teóricos que, junto con los núcleos temáticos y las categorías, conformen un entramado conceptual que subsuma todos los aspectos de la realidad estudiada y les asigne un significado nuevo. De ese modo, hemos podido identificar similitudes y diferencias entre los distintos fenómenos que han aparecido durante el trabajo de campo, lo cual nos ha permitido definir las propiedades básicas de las categorías, así como clarificar sus límites y relaciones. Para recuperar las unidades de significado, comparación y depuración de la matriz final se utilizó el software de análisis de datos cualitativos Atlas-ti (v. 5.2).

Finalmente, obtuvimos la siguiente matriz de categorías:

TABLA I. Metacategorías y categorías del estudio

	Categorías
Manifestaciones del CDC en las prácticas de enseñanza	1. Identificación y explicitación de los errores y dificultades más comunes en el aprendizaje de la asignatura
	2. Transferencia del contenido de enseñanza a la futura práctica profesional
	3. Anticipación y recapitulación de los contenidos de enseñanza y secuenciación en red
	4. Enseñanza de contenidos abstractos y familiares a través del uso de la analogía
	5. El ejemplo como recurso didáctico: origen, finalidad y forma
	6. Conocimiento empírico y cultural para la enseñanza del contenido disciplinar: el relato de historias anecdóticas en el aula
	7. El antropomorfismo como recurso de 'humanización' de la disciplina de enseñanza

De estas siete categorías y por razones de espacio, presentaremos de una manera más detallada los resultados de aquellas que han sido más recurrentes y significativas en nuestro trabajo. A lo largo del proceso de observación, además de las evidencias que a continuación mostraremos, también hemos encontrado indicios de que este constructo multidimensional tiene una dimensión inédita: el componente reflexivo. Como hemos indicado en páginas anteriores, existe consenso en afirmar que el desarrollo del CDC está vinculado directamente a la práctica docente y a la reflexión que sobre ella se efectúe (Acevedo, 2009). Esto quiere decir que su origen y destino es la propia acción en el aula. Sin embargo, pese a este elevado acuerdo en la comunidad académica, no conocemos estudios que arrojen luz acerca de las relaciones entre los procesos reflexivos que se dan durante el trabajo docente y el CDC. Por nuestra parte, en la actualidad estamos explorando fenómenos como el 'diálogo reflexivo', el uso de la 'interrogación didáctica' en el aula, la 'traducción dialógica' o el fomento del 'conflicto cognitivo' como pruebas de la dimensión reflexiva del CDC.

Resultados: manifestaciones del CDC en las prácticas de enseñanza universitaria

A lo largo de los dos cursos que duró la parte empírica de la investigación, observamos, durante las sesiones de clase de los profesores participantes, actuaciones que revelaban un gran dominio del contenido, así como la habilidad de buscar, en cada momento, aquellas estrategias y técnicas más adecuadas para su enseñanza. Cada uno de ellos y con estilos diferentes, intentaba hacer próxima e interesante la materia de estudio y lograr que los aprendizajes de los alumnos fueran más allá de los contenidos estipulados en el programa docente. Cabe decir que en tres de las cuatro asignaturas observadas la enseñanza se hacía mediante una clase magistral ante un auditorio numeroso. Sin tener más remedio que plantear su enseñanza de este modo, los tres profesores combinaban la exposición de información con sesiones más interactivas y dinámicas en las que, junto a los alumnos, abordaban un problema o cuestión dilemática relacionados con los temas de la asignatura.

Como podrá verse a continuación, las acciones que los tres profesores emprendían en el aula constituían un modo de mostrar parte de su conocimiento, de revelar sus concepciones y creencias y de depositar en sus actuaciones trazos de una serie

Fecha de entrada: 30-06-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

de saberes disciplinares y pedagógicos que se fusionaban, integraban y transformaban para dar forma y sentido didáctico a las materias de enseñanza.

El sistema de notación utilizado para citar las unidades de significado que sustentan las interpretaciones realizadas por el equipo investigador incluyen una referencia numérica mediante la cual identificamos al profesor (P1, P2, P3). Además, E significa entrevista; O, Observación; y EA equivale a fragmentos extraídos de las entrevistas a los alumnos. Asimismo, mostraremos en un recuadro aquellos fragmentos procedentes de las observaciones de clase.

Conocimiento de las dificultades de aprendizaje y explicitación de los errores más comunes en la comprensión de la materia

La información obtenida a lo largo de las diferentes sesiones de observación muestra que los tres profesores, además de conocer profundamente sus respectivas disciplinas, poseían un amplio conocimiento, práctico y empírico, de los alumnos y de las características de su aprendizaje respecto a la asignatura que impartían. Como revelaron los profesores del estudio, ese conocimiento era un elemento determinante en las decisiones que tomaban en el aula:

> Llegan muy engañados a la investigación. En una licenciatura como Bioquímica, una parte muy importante de los estudiantes acaba haciendo tesis doctorales porque el objetivo de un estudiante de Bioquímica es hacer una tesis doctoral y dedicarse a la investigación. Y llegan sabiendo muy poco del ámbito de la investigación. Si te has fijado a lo largo del curso he ido metiendo cuñas que no tenían que ver directamente con el artículo que estábamos discutiendo sino sobre cómo es el mundo de la investigación para intentar sobre todo desarrollar un cierto espíritu crítico […]. Y por eso ha habido muchos ejemplos, mucha interpretación de gráficos (E1P3, 640-656).

Es oportuno aclarar que ese conocimiento surgía de una genuina preocupación por comprender cómo aprendían los estudiantes y que, en los tres casos, se manifestaba en una fuerte sensibilidad fenomenológica que les permitía recrear en su mente el mundo interior de los estudiantes y, en concreto, la lógica y las dinámicas que seguían para aprender:

> Lo que procuro es ponerme en el papel de los estudiantes, analizar cómo ellos van a recibir la información: si la recibiera de esta forma yo no entendería nada. Por tanto, no la puedo dar de esta manera. Si la explico de esta otra manera, el punto débil va a estar aquí y aquí (E1P3, 195-200).

Este fuerte compromiso con el aprendizaje de los alumnos les exigía tomar como material de estudio y reflexión no solo el contenido de la materia, sino también –y al mismo nivel– las concepciones que los alumnos tenían de esta. Extraían de ese modo un conocimiento que, tomado como referencia, les permitía explicitar, ante los estudiantes, los errores y dificultades más comunes en el aprendizaje del contenido. El siguiente episodio muestra cómo, a partir de un ejemplo de suma financiera en la asignatura de Matemáticas Financieras II, el docente indica a los alumnos un error habitual que cometen cuando resuelven la ecuación de la suma financiera:

CUADRO I. Fragmento de observación. Explicitación de los errores de aprendizaje

O2P1, 108-112 (Tema «Suma financiera»)

{(1000,1), (500,2), (300,3)}, Calcula su suma financiera en T = 0 con $f\,(T,T')\;0\;(1,12)^{T'-T}$

P: En estos ejercicios el gráfico ayuda mucho a clarificar. Quiero valorar todos estos capitales financieros en 0. Muchos alumnos se equivocan porque piensan que la T es anterior a la T'.

Con esta explicitación, el profesor pretendía «ayudar a los alumnos a acelerar su proceso de aprendizaje» (E2P1, 120-121). Algo que, según dijo el docente, no haría si contara con más tiempo para potenciar el aprendizaje autónomo en el aula.

> Yo muchas veces aviso de un problema con el que se pueden encontrar. Sería bonito que el alumno aprendiera de sus errores. Esto queda mucho más grabado. Pero tenemos el problema del tiempo, el tiempo que tenemos para que el alumno asimile esta asignatura […] No das la oportunidad al alumno de hacer esta práctica de ensayo y error. Y entonces por eso haces estas pautas, «aquí hay el agujero, eh, cuidado», para que no caiga (E2P1, 121-128).

Como puede observarse en el anterior fragmento, y corroborando los resultados obtenidos por Baxter y Lederman (1999), el CDC depende, entre otros factores, del contexto particular en que se ejecuta la enseñanza. En este caso, observamos cómo una variable contextual como el tiempo asignado a la materia genera la necesidad

Fecha de entrada: 30-06-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

de explicitar los errores de aprendizaje en el aula. Tal explicitación ayudaba a que los estudiantes identificaran aquellos puntos de la materia que debían estudiarse con mayor cautela:

> Cuando repasas y estudias te fijas mucho más en aquellos temas de la asignatura que te pueden hacer equivocar y que P1 nos ha dicho (EA1P1, 144-149).

Estos hallazgos también son consistentes con las aportaciones de McEwan (1987, citado en Grossman, Wilson y Shulman, 2005, p. 7), quien sugiere que uno de los aspectos clave de la enseñanza son las 'interpretaciones didácticas' que el docente hace de la materia, las cuales se fundamentan, entre otras cosas, en el conocimiento que los profesores tienen de las creencias del estudiante acerca de la materia. McEwan insiste en que una condición necesaria para realizar poderosas interpretaciones didácticas del contenido es el conocimiento adecuado de las creencias del estudiante; este conocimiento incluye las preconcepciones del alumno y, como hemos visto aquí, sus concepciones erróneas. En suma, tal y como aconseja la máxima de Ausubel, «averigüe qué sabe el alumno y enséñele en consecuencia», vemos aquí que conocer bien a los estudiantes permite al profesor interpretar mejor sus ideas y acciones y elaborar representaciones del contenido que posibiliten su comprensión.

De la anticipación y recapitulación de los contenidos de enseñanza a la secuenciación en red

Con frecuencia, el uso de la anticipación de los contenidos de enseñanza permitía a los docentes dar a conocer en el aula parte de los elementos que se iban a elaborar de manera inmediata a lo largo de la sesión o en sesiones sucesivas. Esta estrategia era también un buen modo de despertar la curiosidad de los estudiantes por el tema que iban a tratar o por el problema que los docentes pretendían abordar:

CUADRO II. Fragmento de observación. Anticipación de contenidos

O7P2,129-131 P: La vellosidad intestinal se apoya en una lámina basal. No explico ahora cosas que hay dentro de los pliegues porque pertenecen a otros tejidos, pero sí las señalo.

Por otro lado, la recapitulación de contenidos se produjo sobre todo en aquellos momentos en los que los profesores realizaban una síntesis de aspectos que habían sido trabajados con anterioridad y que se consideraban prerrequisitos para comprender las nociones que se estaban abordando en ese momento:

CUADRO III. Fragmento de observación. Recapitulación de contenidos

O3P1, 315-334
Punto 1.4. Derivada según un vector, según una dirección. Derivadas parciales

(Comienza haciendo un recordatorio):

P: ¿Cómo definiríamos la derivada de una función en un punto?

(Es un contenido que ya trabajaron. Recuerda la definición a través de una fórmula):

$$f'(a) = \lim_{(n,\ 0)} \frac{f(a+h)-f(a)}{h}$$

P: Recordad esta definición. Lo que queremos es extender esta definición, ya vista, de una variable a varias.

(Definición de la derivada según un vector. La escribe en la pizarra):

Sea f: A = Rn Rm (escalar o vectorial)

En el episodio anterior, puede observarse que el docente recupera parte del contenido estudiado en sesiones anteriores y lo convierte en punto de paso necesario, cuya omisión podría conducir a una comprensión inadecuada del nuevo contenido. Nótese que, en este fragmento, aparece la distinción entre el conocimiento de la materia per se, propio de un especialista en la misma, de aquel otro conocimiento de la materia imprescindible para que el alumno la pueda comprender con efectividad. Por el mero recurso a la experiencia discente y sin necesidad de apelar a estudio empírico alguno, es fácil constatar las diferencias apuntadas por el mismo John Dewey (1983) cuando afirmaba que cualquier disciplina posee dos dimensiones: una para el científico y la otra para el docente. Aunque no se oponen, tampoco coinciden plenamente. Es cierto que, como en el ejemplo anterior, parte de lo que nuestro docente requería conocer sobre las Matemáticas Financieras se superponía con el conocimiento que podría poseer un especialista en Matemáticas. Pero este saber no genera por sí mismo ideas de cómo presentarlo y explicarlo para lograr que un grupo específico de estudiantes lo comprendan. Nuestro docente reconstruía la materia

Fecha de entrada: 30-06-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

específicamente para promover el aprendizaje, acción que no se puede presumir que un especialista realice, pues ambos persiguen finalidades distintas: el docente pretende fomentar la comprensión de la materia y el científico quiere desarrollar el conocimiento disciplinar o aplicarlo a una práctica profesional.

Intentando ir más allá del estudio descontextualizado de los episodios concretos en que los docentes utilizaban la anticipación y la recapitulación de contenidos, se realizó un análisis más profundo que mostrara el alcance real de estas estrategias en cada uno de los casos analizados, ya no siempre aparecían con la misma frecuencia ni bajo la misma forma en cada una de las asignaturas. Los profesores de la Facultad de Biología recurrían a estas estrategias con mayor frecuencia que el profesor de la Escuela Universitaria de Estudios Empresariales y las utilizaban de manera combinada y en momentos diferentes de clase. Así pues, el uso frecuente de la anticipación y de la recapitulación de contenidos confería a las asignaturas de Biología un dinamismo y una continuidad que fueron palpables a lo largo de todo el curso. Con gran habilidad, los dos profesores desplegaron un sutil mecanismo que lograba dotar a sus asignaturas de un carácter holístico que rompía con la tradicional simplificación analítica de los contenidos en partes fragmentadas e independientes entre sí. Formalmente, partían de una secuenciación lineal de los contenidos, consensuada y explicitada en un programa docente, pero el desarrollo del currículo en el aula respondía a una secuenciación flexible y holística, basada en la relación dinámica entre los diferentes temas de la asignatura. Todos estos matices, detectados en el momento de analizar el juego entre anticipación y recapitulación, nos hicieron entender que existían diferencias en el modo de representar, secuenciar y tratar los contenidos en el aula entre el profesor de Matemáticas Financieras y los dos profesores de Biología, cuya formas de representar el contenido se asemejaban mucho más la una a la otra. En parte, estas diferencias aparecían como un reflejo de las que existen entre las arquitecturas conceptuales o teóricas de los campos disciplinares de la Matemática y la Biología (Capra, 2002). Al final, nuestros datos corroboran los resultados de trabajos que como los de Abell (2008) y Berry et ál. (2008) insisten en el papel central que la estructura de la disciplina desempeña en la enseñanza. En lo que sigue, se muestra cómo se manifestó esta influencia en los tres profesores.

P1 recurría a una secuenciación temática de los contenidos y utilizaba estrategias de visión de conjunto, repaso y resumen. Hacía un uso lineal de la anticipación y de la recapitulación. Los elementos anticipados se abordaban en el aula de inmediato y las recapitulaciones se referían a contenidos que se habían tratado en una misma sesión. Las síntesis y recapitulaciones normalmente eran utilizadas al inicio o final de la clase y funcionaban a modo de prerrequisito para el desarrollo de sucesivos aprendizajes:

> Lo hago, más que nada, para centrar a los alumnos y dar una continuidad de una sesión a otra. Se trata de ayudarlos a dar continuidad a aquello que se ha trabajado el día anterior, sobre todo si estamos en el mismo tema (E2P2, 9-14).

Por su parte, P2 optaba por un enfoque sistémico en la secuenciación de contenidos que adoptaba la forma de elaboración conceptual (Reigeluth, 2000). Los diferentes tópicos aparecían de manera reiterada a lo largo de un tema o bloque de la materia de tal modo que, como si de un puzle se tratara, su aparición y encaje permitía ir avanzando en la comprensión de las diferentes estructuras biológicas que componían la asignatura.

CUADRO IV. Fragmento de observación. Secuenciación y presentación de contenidos I

O6P2, 25-26

P2: Vamos a empezar la histología animal. Iré dando conceptos que posteriormente irán encajando los unos con los otros.

Para lograr una mayor integración de los contenidos de la asignatura, era frecuente observar que P2 hacía alusión a la necesidad de que los estudiantes fueran capaces de ir vinculando las diferentes partes de la materia (véase Cuadro V).

CUADRO V. Fragmento de observación. Secuenciación y presentación de contenidos II

O8P2, 65-70

p2: Las células Langerhans saldrán en diversos 'parajes' del cuerpo. Reciben estímulos de tipo químico y se transmiten en el sistema inmunológico. Son presentadores de linfosis, sistema inmune en líneas generales. Ahora haremos un puzle. Después iremos vinculando las diferentes partes.

En el caso de P3, nos encontramos ante una secuenciación que iba más allá de la secuencia lineal de P1 y la sistémica de P2 y se introducía en el enfoque argumentativo de la complejidad (Vilar, 1997). Este profesor usaba una secuencia reticular y recursiva en la que los productos y efectos eran a su vez causas y productores de aquello que los producía y en la que la diversidad se hallaba en el seno de la unidad. Como si de un hipertexto se tratara, el profesor presentaba una trama conceptual para dar cuenta de los fenómenos bioquímicos relativos al metabolismo, en la que relaciones de distinta

Fecha de entrada: 30-06-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

índole se alternaban, superponían y combinaban y acababan por determinar que su explicación adoptase la forma de una red dinámica de acontecimientos interrelacionados. El profesor presentaba de manera casi simultánea una gran diversidad de elementos del metabolismo que mantenían entre sí una gran variedad de relaciones y que, a través de interacciones lineales y no lineales, sincrónicas y diacrónicas, mantenían el sistema en un estado de equilibrio dinámico. Además, ninguna de las propiedades de esos elementos del proceso metabólico era fundamental; todas se derivaban de las propiedades de los demás elementos y los constantes bucles de retroalimentación determinaban la estructura de todo el proceso. El profesor, al igual que P1, podría haber abordado los contenidos en una secuencia lineal, pero, justamente por la naturaleza de la materia que impartía, parecía que le interesaba mostrar en el aula que –a diferencia de una máquina en la que sus partes solo existen unas *para* las otras y se apoyan mutuamente en un todo funcional– en un organismo vivo las partes existen, además, *por medio* de las otras y se producen recíprocamente.

Cuando le planteamos esta cuestión, P3 justificó este modo de presentar los contenidos en el aula, por el propio carácter y naturaleza de la disciplina que impartía: «No es que mis clases tengan que ser un hipertexto, es que la célula lo es. La célula es así» (E2P3, 868-869).

Ahora ya es fácil darse cuenta de que cada saber disciplinar posee una dimensión pedagógica que va inextricablemente unida a la estructura de su contenido. Al percibir los procesos metabólicos como una red de relaciones, las descripciones y explicaciones del profesor formaban también una red interconectada de conceptos y modelos en los que no existían jerarquías ni unos elementos más importantes que otros:

> Y lo que sí me gusta es que tengan, como el hipertexto, esas referencias que te permiten tirar hacia delante y hacia atrás. Eso sobre todo lo hacía cuando tenía el curso de Bioquímica porque lo tenía entero. Entonces, cuando en el primer tema les explicaba «estructura de proteínas», ya sabía que el último tema era «síntesis de proteínas» y, por tanto, me podía anticipar. «Fijaos en esta estructura, ¿vale? Dentro de cuatro meses volveré justamente a este punto». Y cuando llegaba al tema de síntesis de proteínas les decía: «¿Recordáis lo que os dije el primer día de clase de la estructura de las proteínas?, pues mirad donde está, venía de aquí». En el caso de Regulación, aunque no pueda llevar todo el curso, sé que el concepto va a salir en algún momento, con lo cual intento establecer ese mismo sistema de referencia. Por ejemplo, a principio de curso, les explico la zonación hepática. No tienen ni idea. «Vale, pero apuntadlo. Cuando

> lleguéis a hablar del metabolismo del hígado, cuando veáis el metabolismo de la glucosa y el metabolismo de la glutamina en hígado, que son los temas 9 y 12, volveréis a este punto. Cuando lleguéis recordad esto». Yo sé que llegarán a ese punto y cuando lleguen tanto si soy yo como si es otro profesor, espero que eso les sirva como eso, como una parte de un hipertexto (E2P3, 889-912).

Ninguna de estas formas de plantear la enseñanza y la materia es ni superior ni más adecuada que las demás. Se trata simplemente de formas de actuar que respetan y presentan la naturaleza de las disciplinas de enseñanza. Y siempre, los docentes han tenido la habilidad suficiente para dejar que las materias hablen o actúen a través de ellos. P1 mostró, en su manera de enfocar las clases, cómo el desarrollo de las Matemáticas se sustentaba en conocimientos previos que permitían al estudiante ir construyendo nociones y expresiones matemáticas cada vez más complejas. Parecía un movimiento de vaivén en línea recta, con paradas discontinuas que, en todo caso, eran necesarias para recuperar conocimientos y destrezas ya consolidados. P2 hacía de la histología un gran rompecabezas, cuyas piezas debían encajar, con precisión, para constituir la relación e integración que biológicamente existía entre ellas. Y, finalmente, P3 hacía de su asignatura un hipertexto porque, como dijo, los procesos vitales –entre ellos los de la regulación del metabolismo– se desarrollan y articulan en forma de red.

Enseñanza de contenidos abstractos mediante el uso de la analogía y los ejemplos

Las analogías se utilizaron, con frecuencia, para hacer comprender nociones abstractas y poco familiares (dominio blanco) a través de otras ya conocidas (dominio análogo), y por tanto más accesibles al sentido y nivel de comprensión de los estudiantes. Era el modelo mental que el alumno poseía del dominio conocido (análogo) lo que lo ayudaba a convertir los saberes eruditos (dominio blanco) –en un principio alejados y desconocidos– en algo conocido y susceptible de ser asimilado en sus estructuras cognitivas. A modo de ejemplo, se adjuntan en el Cuadro VI algunas de las analogías utilizadas por P3 en la asignatura de Regulación del Metabolismo de la Licenciatura de Biología:

Fecha de entrada: 30-06-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

CUADRO VI. Fragmento de observación. Uso de la analogía

O5A1P3, 90-101 P3: Los transportadores activos tienen una característica más. Deben estar acoplados a un gasto energético, a algún proceso que suponga un gasto energético. Utilizando esta última característica, tenemos dos tipos de transportadores activos: (i) primario y (ii) secundario. Los dos son transportadores con peaje. El primero, cuando pasas, tienes que pagar, el segundo pagas con tarjeta. Posponemos el pago, pero pagamos. Blanco: Transporte a través de una membrana Análogo: Peaje
O10A2P3,111-116 P3: Como ya decíamos en nuestro magnífico esquema de siete puntos de lo que debe ser un sistema de comunicación de células, llegamos al punto 7, último punto del sistema de comunicación, hay que colgar el teléfono porque mientras no cuelgues, ese sistema queda inutilizado. Blanco: Comunicación entre células Análogo: Teléfono

Como manifestaron los docentes participantes, en todo este proceso era necesaria su intervención, que se orientaba a ayudar a los estudiantes a identificar las similitudes que se daban entre los diferentes conceptos. De no ser así, y como corroboraron P1 y P3, las analogías en la enseñanza pueden conducir a situaciones poco beneficiosas para el aprendizaje, en tanto que los alumnos, en ocasiones, muestran dificultades para separar el contenido científico de la forma de diálogo en que este se ha expresado. Es decir, existe el peligro de que el alumno interiorice la analogía, ejemplo o historia sin llegar a construir una comprensión del mensaje que implícitamente encierra: «Se ha de vigilar porque a veces el alumno no sabe distinguir entre la palabra y el mensaje, se queda con la historieta» (E2P1, 734-743).

> Tiene un riesgo. Probablemente yo utilizaría más metáforas y analogías, pero hay un riesgo, que pierdas el contacto con la realidad. Es evidente que el transporte a través de una membrana se parece enormemente a un peaje. Pero se corre el riesgo de que se queden con lo del peaje y se olviden del transporte a través de membranas (E2P3, 27-31).

Si el estudiante no logra esta conexión, el modelo carece de valor. Por lo tanto, no se trata de lanzar la analogía, a modo de apéndice, sino que es importante que los docentes justifiquen ante los estudiantes las razones de esa analogía y el punto en el que se hallan las similitudes entre uno y otro dominio.

> Utilizo analogías porque facilitan enormemente el entendimiento de los alumnos. En una autovía no hay peaje: difusión facilitada, pero hay autovía, por tanto hay algo que te permite transportar, pero no te cobra el peaje. Eso es el transporte pasivo. En las otras hay que pagar. No es lo mismo que llegues allí y tengas que poner el dinero a que pagues con teletac. No has pagado en el momento, pero pagarás. Esa analogía es lo que exactamente ocurre con el transporte de membrana. Tienes una vía de transporte que no gasta energía, por lo tanto no paga peaje. Es decir, difusión facilitada. Hay otras en las que sí que hay peaje. Ahora bien, con ese peaje pueden pasar dos cosas: que lo pagues in situ (hay transportadores en los que debes sacar las monedas y pagar) o [que estés ante] otro tipo de transportadores en los que aparentemente no se da ese gasto de ATP o que activan otra vía en la que sí se va a gastar ATP. Como conclusión, utilizar esta vía de transporte provoca un gasto de ATP, es como la tarjeta de crédito o el teletac (E2P3, 31-50).

También los ejemplos fueron representaciones que los profesores utilizaban, con elevada frecuencia, para ilustrar o mostrar situaciones, fenómenos, relaciones u objetos, normalmente reales, que eran representativos de aquellos conocimientos científicos que se discutían o presentaban. Sin embargo, no todos los ejemplos tienen la misma virtualidad pedagógica. El CDC implica mostrar básicamente aquellos ejemplos que poseen potencialidad didáctica y que efectivamente permiten que los alumnos logren una comprensión adecuada de los contenidos de enseñanza. Así, en el siguiente fragmento, aparece la conexión ente la noción de hemólisis y una situación de la vida cotidiana de los alumnos:

CUADRO VII. Fragmento de observación. Uso del ejemplo

O9P2, 125-132

(La docente pone el ejemplo del botellón):
Si hicierais un botellón, pero en lugar de alcohol tomarais agua, deberías ir al hospital; pero en este caso no por un coma etílico sino por una hemólisis. Si ingerimos dos o tres litros de agua habrá una dilución del plasma sanguíneo. Los glóbulos rojos aumentan de tamaño a la vez que la membrana se rompe. Esto es una hemólisis que provoca un cuadro típico de una anemia.

Uno de los aspectos más abordados en las entrevistas fue el relativo al origen de los ejemplos que los docentes desarrollaban en el aula. Los tres profesores coincidieron en considerar que su procedencia era múltiple y diversa. A veces eran espontáneos y,

por su potencialidad y porque eran bien recibidos por los estudiantes, habían pasado a formar parte del repertorio de recursos que los docentes utilizaban año tras año:

> […] Y otros fueron espontáneos en algún momento y ahora ya los has incorporado, y ahora ya no son espontáneos. Un día fueron espontáneos. Este es el caso del ejemplo de la barra de hierro utilizado para explicar un plano tangente. Este ejemplo fue espontáneo hace cosa de cuatro años. A veces los vuelves a recuperar, a veces no los dices siempre (E2P1, 726-732).

> Hay de todo. Alguna vez se me ocurren in situ. Estoy allí trabajando y me viene el ejemplo a la cabeza. Con el ejemplo del teléfono me pasó esto. Empecé a hablar, yo lo tenía muy bien definido, y cuando estaba escribiendo y explicando, vi que a través de este ejemplo era mucho más sencillo. Este se me ocurrió sobre la marcha […] (E2P3, 1062-1066).

Como puede verse en el fragmento anterior, y a propósito de la dimensión reflexiva del CDC, mientras argumenta, el profesor es capaz de pensar sobre su propia forma de razonar, evaluando su calidad. Se trata, como se aprecia en el siguiente fragmento, de una competencia que permite mantener una atención flotante hacia sus propios procesos de pensamiento y hacia las ideas de los estudiantes. La improvisación in situ que el profesor realiza le permite, a modo de sondeo exploratorio, *conversar con la situación* novedosa que él mismo ha creado, la cual, a través de la respuesta que dan los alumnos, modifica su manera de comprenderla. En este caso lo ayuda a ampliar su repertorio de ejemplos, esto es, a hacer más rico y complejo su conocimiento didáctico del contenido:

> Algún otro histórico, por ejemplo de cinética y que lo utilizo en Bioquímica también fue espontáneo. Estaba explicando: «porque la molécula A, la molécula B». Iba escribiendo en la pizarra lo que iba explicando. Y sobre la marcha borré la A y puse el simbolito femenino, borré la B y puse el simbolito masculino, y a ver: «Si sube la temperatura en una discoteca, ¿qué pasará con estas moléculas?». Se rieron, pero entendieron el ejemplo. A veces te viene la imagen, la utilizas, funciona, y entonces sí, ya la incorporas al repertorio (E2P3, 1066-1072).

Conclusiones y prospectiva

Los resultados expuestos, derivados de la observación en las aulas y del trabajo directo con tres profesores experimentados, nos hacen concluir que el conocimiento didáctico del contenido, tal como se manifestó en los casos estudiados, es estructuralmente un conocimiento práctico, en el que el marco disciplinar bajo el que actúan los profesores y el nivel de comprensión que poseen de este afecta a la calidad de las transformaciones que realizan para representar didácticamente el contenido. El CDC se vincula a las materias y contextos concretos en los que los profesores desarrollan su labor docente. Se adquiere y perfecciona con la práctica y requiere que se confronten de manera empírica y reflexionada las estructuras disciplinares y el conocimiento de las situaciones de enseñanza y de las características del aprendizaje de los alumnos. Es un tipo de conocimiento que, a medida que se va desarrollando, permite al docente generar más y mejores transformaciones y procesos de razonamiento didáctico. A su vez, el CDC resulta cada vez más elaborado a medida que los docentes adquieren una mayor comprensión del contenido y de los contextos de enseñanza y a medida que se enfrenten a situaciones en las que deban utilizarlo para analizar y revisar sus prácticas docentes o para planificar o crear nuevas formas de representación didáctica.

Es oportuno señalar que la comprensión que los profesores tienen del conocimiento del contenido ejerce una gran influencia tanto en el modo de secuenciar y presentar los diferentes temas de una asignatura como en las estrategias y dinámicas que utilizan en el aula. De este modo, el conocimiento del contenido se constituye como un elemento fundamental para la consecución de una docencia actualizada, pero también como un tipo de conocimiento que es determinante para muchas de las decisiones y acciones que los profesores desarrollan en la enseñanza. Es un tipo de saber que los profesores universitarios poseen –puesto que son científicos que pertenecen a una rama especializada del conocimiento–, pero a su vez es un dominio que, contrastado con las características concretas de las situaciones de enseñanza, se utiliza para enseñar. En todo este proceso de transformación, mediado por el CDC, el conocimiento que los profesores tienen de las creencias del estudiante acerca del aprendizaje de la materia desempeña un papel fundamental. Este saber permite a los profesores aproximarse e interrogar el contenido disciplinar desde la perspectiva del sujeto que aprende, para lograr convertir los dilemas, dificultades y preferencias del estudiante tanto en objeto de la enseñanza como en medio para el aprendizaje.

Finalmente, como futuras líneas de análisis e indagación aparecen temas que podrían arrojar información interesante acerca de qué es lo que conoce el profesorado

Fecha de entrada: 30-06-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

universitario y cómo lo conoce. En este sentido, es oportuno realizar estudios que analicen las manifestaciones y variaciones del CDC en función de la trayectoria profesional del docente universitario (noveles, iniciados y experimentados), que exploren la dimensión reflexiva del CDC y que analicen los cambios que se están produciendo en la identidad y en el conocimiento profesional del profesorado tras la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior.

Referencias bibliográficas

Abell, S. K. (2008). Twenty Years Later: Does Pedagogical Content Knowledge Remain a Useful Idea? *International Journal of Science Education,* 30 (10), 1405-1416.

Acevedo, J. A. (2009). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia I: el marco teórico. *Revista Eureka,* 6 (1), 21-46.

Appleton, K. (2003). How do Beginning Primary School Teachers Cope with Science? Toward an Understanding of Science Teaching Practice. *Research in Science Education,* 33, 1-25.

Barnett, J. y Hodson, D. (2001). Pedagogical Context Knowledge: toward a Fuller Understanding of What Good Science Teachers Know. *Science Education,* 85 (4), 426-453.

Baxter, J. A. y Lederman, G. (Eds.). (1999). *Examining Pedagogical Content Knowledge: The Construct And Its Implications for Science Education.* Dordrecht: Kluwer.

Berry, A., Lougrhan, J. y Van Driel, J. H. (2008). Revisiting the Roots of Pedagogical Content Knowledge. *International Journal of Science Education,* 30 (10), 1271-1279.

Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario.* Madrid: Narcea.

Bolívar, A. (1993). Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: el programa de Lee Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 16, 113-124.

— (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 9 (2), 1-39.

Capra, F. (2002). *La trama de la vida.* Barcelona: Anagrama.

Chanock, K. (2007). What Academic Language and Learning Advisers Bring to the Scholarship of Teaching and Learning: Problems and Possibilities for Dialogue with the Disciplines. *Higher Education Research & Development,* 26 (3), 269-280.

De Jong, O., Van Driel, J. H. y Verloop, N. (2005). Preservice Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Using Particle Models in Teaching Chemistry. *Journal of Research in Science Teaching,* 42 (8), 947-964.

Dreschler, M. y Van Driel, J. H. (2007). *Experienced Swedish Teachers' Pedagogical Content Knowledge of Teaching Acid-Base Chemistry.* European Science Education Research Association (ESERA). Malmö University, Malmö, Sweden, August 21st - August 25th.

Dewey, J. (1983). The Child and the Curriculum. En J. A. Boydston (Ed.), *John Dewey: The Middle Works, 1899-1924,* 273-291. Carbondale (Illinois): Southern Illinois University Press.

Fenstermarcher, G. y Richardson, V. (1993). Elicitation and Reconstruction of Practicals Arguments in Teaching. *Journal of Curriculum Studies,* 25, 101-114.

García Franco, A. y Garritz, A. (2006). Desarrollo de una unidad didáctica: el estudio del enlace químico en el Bachillerato. *Enseñanza de las Ciencias,* 24 (1), 111-124.

Gess-Newsome J. (1999). Secondary Teachers' Knowledge and Beliefs about Subject Matter and their Impact on Instruction. En J. Gess-Newsome y N. G. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge: the Construct and its Implications for Science Teaching,* 51-94. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Gigerenzer, G. (2008). *Decisiones instintivas. La inteligencia del inconsciente.* Barcelona: Ariel.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory.* Chicago: Aldine.

Grossman, P. (2005). Un estudio comparado: las fuentes del conocimiento didáctico del contenido en la enseñanza del inglés en Secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 9 (2), 1-18.

—, Wilson, S. y Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para la enseñanza. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 9 (2), 1-24.

Gudmundsdóttir, S. (1991). Ways of Seeing are Ways of Knowing. The Pedagogical Content Knowledge of an Expert English Teacher. *Journal of Curriculum Studies,* 23 (5), 409-421.

Lougrhan, J., Mulhall, P. y Berry, A. (2008). Exploring Pedagogical Content Knowledge in Science Teacher Education. *International Journal of Science Education,* 30 (10), 1301-1320.

Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación,* 340, 31-55.

Fecha de entrada: 30-06-2010 Fecha de aceptación: 26-04-2011

McEwan, H. (1987). *Interpreting the Subject Domains for Students: Towards a Rhetorical Theory of teaching.* Tesis doctoral inédita. University of Washington, Seattle.

Mulhall, P., Berry, A. y Loughran, J. (2003). Frameworks for Representing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching,* 4 (2). Recuperado de http://www.ied.edu.hk/apfslt/v4_issue2/mulhall/index.htm

Reigeluth, C. (2000). La teoría elaborativa: orientación para la toma de decisiones sobre el alcance y la secuenciación. En C. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos,* 449-479. Madrid: Aula XXI.

Shulman, L. (1986). Those who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher,* 15 (2), 4-14.

— (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado,* 9 (2), 1-31.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Madrid: Narcea.

Van Driel, J. H. y De Jong, O. (2001). *Investigating the Development of Pre-Service Teachers' Pedagogical Content Knowledge.* Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching. Saint Louis.

Van Driel, J. H., Verloop, N. y De Voos, W. (1998). Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Research in Science Teaching,* 35, 673-695.

Veal, W. R. y Kubasko, D. S. (2003). Biology and Geology Teachers' Domain-Specific Pedagogical Content Knowledge Evolution. *Journal of Curriculum & Supervision,* 18 (4), 334-352.

Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios.* Barcelona: Kairós.

Wang, C. y Volkman, M. (2007). *Dynamic Model of Pedagogical Content Knowledge.* Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, New Orleans, April, 15-17.

Dirección de contacto: José Luis Medina Moya. Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Passeig Vall d'Hebron, 171, campus Mundet, edificio de Levante, 2.º piso; 08035 Barcelona, España. E-mail: jlmedina@ub.edu

Tránsitos epistemológicos y metodológicos en una investigación sobre el abandono escolar en la Educación Secundaria a partir del encuentro con los jóvenes

Epistemological and Methodological Shifts in Research on Secondary School Dropout Rates Stemming from Meetings with Young People

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-215

Asunción López Carretero
Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Barcelona, España.
Alfred Porres Pla
IES Els Alfacs. Sant Carles de la Rápita, Tarragona, España.
Noemí Durán Salvadó
Universidad de Barcelona. Facultad de Bellas Artes. Departamento de Dibujo. Barcelona, España.
Óscar J. Moltó Egea
Gloria Díaz Fernández
Universidad de Barcelona. Facultad de Pedagogía. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Barcelona, España.
Nuria Simó Gil
Universidad de Vic. Facultad de Educación. Departamento de Pedagogía. Vic (Barcelona), España.
Mercè Valls Maxenchs
Departamento de Enseñanza de la Generalitat de Cataluña. España.

Resumen

El propósito de este artículo es dar cuenta de los tránsitos epistemológicos y metodológicos que se desencadenaron en nuestra investigación sobre el abandono escolar en la Educación Secundaria. Nos aproximamos a la experiencia de los jóvenes utilizando la

Revista de Educación, 360. Enero-abril 2013, pp. 624-644
Fecha de entrada: 22-11-2010 Fecha de aceptación: 01-05-2012

perspectiva biográfico-narrativa. Como telón de fondo se utilizó un guion orientativo de los temas que nos interesaba explorar. En el momento de los encuentros, tal guion se transformó en una *conversación,* cuyo eje principal lo constituía la relación que cada joven estableció con cada una de las personas investigadoras. Esta forma de trabajar con los adolescentes dio lugar a una serie de tránsitos epistemológicos y metodológicos de un alcance político no previsto de antemano. A continuación, no se categorizaron las conversaciones, sino que los investigadores elaboraron por escrito cada uno de los relatos mantenidos con los jóvenes y descubrieron los *bilos de sentido* que se desprendían de sus palabras. Estos hilos de sentido se referían a la imagen que los jóvenes tienen de sí mismos como alumnos, a cómo ven el contexto educativo y a las relaciones que habían vivido en él. Como consecuencia de estos tránsitos emergió un nuevo modo de abordar nuestra relación con los jóvenes y la posibilidad de construir una nueva narrativa desde la que repensar el fenómeno del abandono escolar en la Educación Secundaria.

Palabras clave: abandono de estudios, fracaso escolar, investigación educativa, investigación cualitativa, Enseñanza Secundaria, entrevista.

Abstract

This article reports certain epistemological and methodological shifts triggered during research into secondary school dropout rates. We took a biographical/narrative approach to the experience of the young people participating. We had a prepared background script indicating the issues we were interested in exploring. During our meetings, the script became a *conversation,* which pivoted around the relationship that each participant established with his or her researcher. This way of working with teens led to a series of epistemological and methodological shifts of unanticipated scope in terms of policy. Instead of categorizing the conversations, the researchers wrote down the young people's accounts, discovering *threads of meaning* that emerged from their words. These threads of meaning referred to the teens' self-image as students, their view of the context of education and the relationships they had experienced in that context. As a consequence of these shifts, a new way of dealing with our relationship with the young people emerged, as did the possibility of creating a new narrative on whose basis secondary school dropout rates can be looked at with a fresh eye.

Key words: dropout, school failure, education research, qualitative research, secondary education, interview.

Introducción

Presentación

Hacia una escuela secundaria inclusiva: saberes y experiencias de jóvenes en situación de exclusión es el título de una investigación que el grupo investigador Esbrina[1] llevó a cabo durante el curso 2007-08. La investigación pretendía revisar las narrativas que se articulaban en torno a la noción de 'fracaso escolar' a través de una aproximación a las historias biográficas de 10 jóvenes de Cataluña (tres chicas y siete chicos) en situación de exclusión escolar.

Marco teórico

En las tres últimas décadas se ha producido en distintos campos de estudio, y en especial en el de la educación, un importante desarrollo de la investigación basada en relatos biográficos (Bruner, 1997; Huberman, M., Thompson, C. y Weiland, S., 2000; Nóvoa, 2003; Goodson, 2004). El enfoque metodológico predominante de este 'giro narrativo' ha sido explorar la historia de vida de un sujeto para comprender, gracias a su experiencia singular, la realidad social que ilumina.

Al adoptar un enfoque narrativo en nuestra investigación pretendíamos captar y representar los relatos de vida de los jóvenes participantes para comprender los tránsitos entre sus experiencias de escolarización y el sentido de ser que construían fuera de la escuela. Para ello, confiábamos en rescatar todos aquellos saberes, vivencias, intereses y puntos de vista que, de un modo u otro, habían quedado excluidos o invalidados por el rasero escolar.

El recorrido de indagación que diseñamos se iniciaba con confeccionando un estado de la cuestión a partir de los estudios realizados en Cataluña en torno al denominado 'fracaso escolar', para situar y contextualizar sus narrativas dominantes (Hernández y Tort, 2009). A continuación, nos aproximamos por segunda vez a nuestro tema de

(1) Grupo de investigación consolidado Esbrina (2009SGR 0503), de la Universidad de Barcelona, Facultad de Pedagogía. El proyecto ha contado con la participación de dos miembros del GREUV de la Universidad de Vic. La investigación a la que se hace referencia lleva como título *Hacia una escuela secundaria inclusiva: saberes y experiencias de jóvenes en situación de exclusión* (2006 ARIE10044) (2007-08). Este artículo, aunque parte del mencionado estudio, se inscribe en la línea metodológica del proyecto *Repensar el éxito y el fracaso escolar de la Educación Secundaria desde la relación de los jóvenes con el saber.* Ministerio de Ciencia e Innovación. EDU2008-03287. 2008-11. En ambos casos el coordinador es Fernando Hernández.

Fecha de entrada: 22-11-2010 Fecha de aceptación: 01-05-2012

estudio a través de los relatos biográficos de 10 jóvenes que habían abandonado la Educación Secundaria sin haber llegado a culminar el propósito de su escolarización.

En este texto nos referiremos exclusivamente a esta segunda aproximación y a sus implicaciones metodológicas.

En el cruce de estos dos caminos esperábamos poder construir una nueva narrativa sobre el sentido de las experiencias de exclusión que esos jóvenes vivieron en sus respectivos institutos. Buscábamos una nueva narrativa que no se escribiera únicamente desde los habituales discursos de éxito y fracaso académico y que no estuviera relacionada con la adquisición de determinadas capacidades o competencias, sino que diera cuenta de forma compleja del desencuentro entre esos jóvenes y la institución escolar que debía acogerlos. Este desencuentro se fundamentaba –según la perspectiva desde la que abordábamos nuestra investigación– en las distancias sociales, culturales y vitales que separaban aquello que la escolarización les ofrecía de los intereses y saberes que configuraban sus propias experiencias de subjetividad (Charlot, 2000 [1997]).

Partimos de la afirmación de Charlot de que «el fracaso escolar no existe», lo que sí existe son situaciones de fracaso vividas y experimentadas por personas cuyas historias escolares no se adaptan a lo instituido. Hay alumnos que han fracasado, historias escolares que acaban mal. Son estos alumnos, estas situaciones, estos relatos lo que tratamos de analizar. La noción de 'fracaso escolar' está ligada a fenómenos relacionados con la ausencia, el rechazo, la transgresión… (Charlot, 2006 [1997], pp. 28-29). Estas ideas nos remiten a la carencia, a la diferencia con respecto a la norma. Estas diferencias se pueden agrupar y es posible intentar buscar causas, como han hecho las teorías de la reproducción social. Nuestro foco, en cambio, fue que el fracaso escolar no está constituido únicamente por tales diferencias o carencias sino por sujetos, alumnos que viven una experiencia, que la interpretan y que pueden aportarnos claves valiosas para acercarnos a nuevas narrativas.

Nuestra baza inicial para problematizar la condición de 'fracasados' de los chicos participantes en la investigación era la de expandir la noción de saber más allá de los confines del saber escolar. Siguiendo a Charlot (1992, p. 80), definimos el 'saber' como el mecanismo por el que un sujeto dota de sentido a su relación con el mundo, consigo mismo y con los demás. Desde este punto de vista, el conjunto de significaciones que constituyen el saber de un sujeto se 'ejecuta' mediante prácticas sociales que se inscriben en un espacio y en un tiempo específicos (Charlot, 1992, p. 78).

Diseño metodológico

El relato como modo de dar cuenta de una relación investigadora

En nuestro grupo investigador la metodología se construye durante la investigación. Desde una perspectiva construccionista (Holstenin y Gubrium, 2008), el saber emerge del diálogo entre los investigadores (y otros participantes en la investigación), los modos de indagación y lo investigado. La investigación se construye desde una experiencia que se desplaza, en la que los sujetos implicados, la metodología y lo investigado no preceden a la investigación, sino que se constituyen en y a través de esta.

Las decisiones sobre quiénes serían los chicos que iban a participar en la investigación y de qué modo íbamos a solicitar su incorporación se fueron desgranando de un proceso de reflexión y debate en el seno de nuestro grupo en el que las consideraciones éticas se situaban en primer plano. Las recomendaciones que Ruth Leich (2008, pp. 52-53) recoge en torno a una investigación construida en la intersección entre narrativa e imágenes pueden servirnos de síntesis:

- Consentimiento informado y consideraciones éticas. Es necesario que los participantes en la investigación estén informados explícitamente sobre el uso que se hará de sus imágenes, artefactos artísticos o relatos, durante y después de la investigación, incluidas las posibles vías para su difusión.
- Creación de un 'contenedor seguro' para el proceso de investigación. Aclarar los límites, articular quién va a estar involucrado y cómo, y temporizar adecuadamente las tareas son formas de proveer a los participantes de una atmósfera respetuosa y colaborativa donde llevar a cabo las actividades de investigación con seguridad.
- Respuesta dinámica a las imágenes y las narrativas de los participantes. Cuando los investigadores invitan a niños o a jóvenes a reflexionar sobre sus imágenes, es fundamental mostrar un genuino interés por escuchar sus historias, por darles la oportunidad de expresarse y explicarse, evitando la tentación de establecer de antemano cuál es el enfoque correcto de su interpretación.

A esta forma de acercamiento a los jóvenes la denominamos *muestra intencional.* Es decir, escogimos 10 jóvenes que estaban dispuestos a participar en la investigación y que habían abandonado la enseñanza obligatoria por diferentes motivos. Estos jóvenes

Fecha de entrada: 22-11-2010 Fecha de aceptación: 01-05-2012

fueron propuestos por diversos miembros del grupo, directamente vinculados con la educación y que conocían sus trayectorias escolares.

Nuestra estrategia de acercamiento a los jóvenes consistía en una conversación (en el sentido que le dan al término Clandinin, Steeves, Yi Li, Mickelson, Buck et ál., 2010, p. 444). Aunque formalmente pudiera parecer una entrevista (elaboramos un guion orientativo de los temas por los que debíamos transitar), lo denominábamos conversación porque lo que realmente se pretendía conseguir del encuentro con los jóvenes era la construcción de una relación que posibilitara el trabajo investigador. El tiempo disponible para la investigación no permitía ahondar en esa relación mucho más allá de los momentos que dedicamos a entrevistarnos con cada uno. Aun así comprendimos que la transcripción de las entrevistas no daba cuenta de lo acontecido en nuestro encuentro con los jóvenes. Por lo tanto, tomamos la decisión de iniciar un proceso investigador en el que las entrevistas se convirtieron en relatos orales que, una vez transcritos, pasaron a constituir los relatos escritos sobre los que íbamos a trabajar.

Ese momento de encuentro entre dos personas con vivencias tan dispares producía un suplemento empírico que no estaba previsto en nuestro guion de la entrevista. La presencia de los cuerpos, directa y certera, en la que cada joven narraba su historia, nos atravesó como investigadores.

Los relatos se iniciaron como una estrategia metodológica que, en el transcurso de la investigación, tendría consecuencias epistemológicas y políticas de mayor alcance. Fundamentalmente, escribir el relato de ese encuentro se erigió en una estrategia para:

- Dar cuenta de los 'fuera de campo' que la transcripción de la entrevista no recogía.
- Contrarrestar el efecto homogeneizante que tiene el hecho de entrevistar siguiendo un guion preestablecido.
- Corporeizar a los sujetos participantes y el momento singular del encuentro.
- Contextualizar la entrevista como un acto de construcción de significado contingente y situado.
- Problematizar nuestras certezas.

Con estas bases iniciamos el proceso de investigación en su doble vertiente, de relación con los jóvenes y de escritura de sus relatos biográficos.

Los relatos como estrategia metodológica: escribir para mostrar lo inexplorado

Como una mancha de aceite que lentamente va impregnándolo todo, los relatos dejaron de ser un complemento metodológico para inundar por completo nuestro modo de relacionarnos con las evidencias de la investigación.

En la medida en que los relatos nos permitieron restituir el contexto de nuestras conversaciones con los jóvenes, nuestro propio retrato también quedó escrito en ese proceso de intercambio. Un retrato que se corporeizaba en ese primer saludo tras una espera inquietante, en la propia torpeza frente a la incertidumbre que abría la conversación que se iniciaba o en el temblor de la voz ante esa pregunta que de repente se revelaba improcedente.

No sin un cierto poso de vergüenza, constatamos que lo que preguntábamos no era relevante para abordar lo que no sabíamos; más bien, daba la impresión de que perseguía confirmar aquello que pensábamos. Pero, más allá de nuestros saberes (esos que guiaban las entrevistas), el relato emergió como una estrategia de indagación de nuestros no saberes, una herramienta no domesticada por nuestras propias ideas sobre quiénes eran esos jóvenes a los que nos dirigíamos.

Entre nosotros, profesores e investigadores de la universidad, y ellos–en su mayoría, sujetos escolarizados sin grandes problemas–, surgían puntos de tensión que hacían que algo curioso –por desestabilizador– revoloteara. Era una suerte de incomodidad o paradoja inicial que fue dando sus frutos a lo largo del trayecto que hicimos juntos. En el momento en que nos dejamos tocar por la experiencia viva con los jóvenes, nos hemos desprendido (en parte) de nuestras convicciones y prejuicios. Fue ese proceso de mirarnos de nuevo –esa reflexividad que nos interrogaba– lo que nos llevó a vislumbrar aspectos de nuestra propia relación con el saber que habían permanecido inexplorados hasta entonces.

Nuestro intento de dar cuenta de la relación con los jóvenes participantes abrió una brecha en el modo de tomar postura en la investigación. Todo ello tuvo consecuencias epistemológicas y metodológicas que transformaron el foco de la investigación misma, esto es, las narrativas posibles en torno al abandono escolar.

Como estamos señalando, la metodología tiene su propia historia. Una historia que se construyó a medida que las relaciones con los jóvenes se fueron encarnando y se dibujaron sus contornos. Al tomar cuerpo, nuestra relación con ellos se situó en primer plano, lo cual nos permitió iluminar los ángulos oscuros – o, cuando menos, borrosos– en los que se reflejaba nuestra propia mirada.

Una primera brecha se abrió en nuestro encuentro inicial con los jóvenes. Estas citas, cuyo propósito era entrevistar a los participantes, se vieron absolutamente desbordadas por la experiencia de encuentro entre dos personas: el investigador y el participante. El relato posterior de ese encuentro nos permitió vislumbrar la transformación que el investigador había experimentado.

Queda claro que esto produjo un desplazamiento metodológico que nos llevó a relativizar el papel de las entrevistas con un guion prefijado para explorar el significado

de los relatos de nuestro encuentro vivo con cada uno participante. Ese momento de encuentro entre dos personas con vivencias y experiencias dispares, pero que entraban en conversación, produjo algunas 'chispas de verdad' que nos devolvieron algo más profundo y complejo que aquello que habíamos previsto al comienzo.

Cada una de las conversaciones mantenidas con los jóvenes dio lugar a un relato singular, en el que el investigador daba cuenta de su experiencia (de forma oral y escrita) sobre este intercambio. Todos los relatos nos atravesaron como investigadores, sacudieron nuestras certezas y nos desplazaron hacia algunas incomodidades que fueron productivas.

Plan de análisis. Modo de abordar los relatos: de lo que buscábamos y de lo que nos encontramos

Buscábamos a unos jóvenes poseedores de unos saberes que pudiéramos objetivar. Nos encontramos con unos jóvenes que tenían un saber propio y singular que, a menudo, entraba en conflicto con el saber instituido por la escuela. Su saber se componía de fragmentos reflexivos –sobre sí mismos, sobre su entorno educativo y sobre sus profesores– y ponía de relieve un sentido de alteridad.

Las categorías de interpretación que manejábamos se volvieron problemáticas, pues aunque eran contenedores útiles, resultaban insuficientes para confinar la comprensión que perseguíamos. Una comprensión que, con frecuencia, se tejió desaprendiendo. Nuria, una de las investigadoras, lo contaba así:

> Para mí, la categorización fue la primera respuesta a estas preguntas para relacionar, comparar e ir más allá de los encuentros realizados. También descubrí que la relación entre similitudes y diferencias poco ayudaba en los matices. Lo interesante era analizar y escuchar las voces entrecruzadas de cada historia en la que investigadores y jóvenes nos habíamos encontrado. En este trabajo de grupo superamos la distancia entre los jóvenes y los investigadores, entre los otros y el nosotros. El reto nos llevaba a buscar los puentes que éramos capaces de tender para compartir la experiencia de cada uno con su encuentro.

En lugar de utilizar categorías, utilizamos lo que llamamos hilos de sentido. Es decir, núcleos de significado que se desprendían de los diferentes relatos, como nudos de sentido de estos.

Algunos resultados

La experiencia de los encuentros de las personas investigadoras con los jóvenes

Ofrecemos a continuación unas pinceladas de lo que aprendimos de estos relatos, unas experiencias únicas que nos permitieron acceder a un saber inédito –al menos para nosotros– sobre aquello que nos llevó a la investigación: el lugar del saber de los jóvenes en la construcción del fracaso escolar.

«Atrapar el humo» es el título que uno de los investigadores –Alfred– le puso a su encuentro con Agnès, una joven de 18 años que había abandonado la Secundaria Obligatoria y que en ese momento cursaba un ciclo formativo de Grado Medio de Enfermería. El investigador aguardaba con incertidumbre el momento de encontrarse con Agnès. En un intento anterior, Agnès no había acudido a la cita y el investigador temía que la situación se repitiera. Dormir hasta tarde había sido la excusa que había esgrimido Agnès. Era un hábito que –reconocía Agnès– había chocado con los horarios institucionales de la escuela. Alfred necesitaba controlar la situación, por lo que decidió presentarse antes de tiempo. «De repente, fui consciente de un pensamiento que me había martilleado durante aquellos minutos de espera con una cadencia que lo inundaba todo hasta hacerse imperceptible: no vendrá». Cuando Agnès llegó, entraron en un bar, en el que la bruma de los fumadores lo envolvía todo. «Cuando entramos en el bar, la nube de humo jugaba a dibujar los gestos de los chicos y chicas que charlaban en las mesas sin darse cuenta». Esa bruma fue usada por Alfred como metáfora de su posición en el encuentro: la claridad del guion previsto dio paso a una experiencia de conversación de contornos difusos, en la que el contexto era tan importante para la comprensión como lo dicho por ambos. Alfred era consciente de que, aunque conocía a Agnès como profesor del instituto, era la primera vez que conversaban realmente. «… pensé que el espacio escolar era un espacio sin conversaciones: ¡Cuántas oportunidades perdidas y cuántas esperanzas destrozadas!».

También Nuria, otra de las investigadoras, manifestó ese temor a que Jaume no se presentara a la cita. «Esperando el encuentro» fue como denominó a ese momento de incertidumbre. Quedaron, a propuesta del joven, en el embarcadero. «Estoy preocupada por encontrar una corriente comunicativa, que nos permita hablar de tú a tú, sin suspicacias, ni temores ni desconfianzas». En este caso, también el encuentro comenzó una hora más tarde de lo previsto (tras una llamada de Nuria a la madre de Jaume). Al principio costó encontrar el hilo y Nuria se preguntaba: «¿Quién soy yo para pasar cuentas a su vida? ¿Cómo pretendo que en

Fecha de entrada: 22-11-2010 Fecha de aceptación: 01-05-2012

menos de media hora se sienta suficientemente acogido, para ofrecerme un relato, ordenado y argumentado de su vida?».

También otro joven, Kevin, puso en jaque con su retraso al investigador que había concertado la cita con él.

Estas incertidumbres no nos abandonaron en nuestros encuentros posteriores. Al ahondar en el relato de nuestras experiencias de encuentro con los jóvenes, nos desplazamos de nuestra posición inicial en la investigación y nos aventuramos por caminos más complejos. Son caminos sorprendentes y apasionantes en los que cada relato se desgranaba con una cadencia distinta. En la disparidad de tiempos y expectativas a la que nos enfrentamos, el relato emergió como una vía de acercamiento a los jóvenes, una forma de registro que iba más allá de la simple entrevista.

Las voces de los jóvenes

Sus decires en relación consigo mismos y con sus tránsitos

«Toda mi vida he suspendido». Así se refería el joven Kevin a su suspenso en la ESO y a su situación presente, en espera, suspendido frente a un futuro incierto (que él relacionaba con lo laboral). Esa mirada hacia sí mismo –que compartía con otros jóvenes– fluctuaba entre lo que quería ser y la falta de expectativas que su inadecuación al modo en que la escuela le había interpelado le generaba. Esa mirada, dividida entre el ser y el deber ser, era la que hacía exclamar a Agnès: «¡Solo hace falta que ellos digan "sí" para que yo diga "no"!». Ella consideraba que su carácter fuerte le había traído problemas con sus profesores. «Que tienen un carácter… ¿sabes? Y entonces yo soy muy agresiva. Entonces mi carácter siempre sobrepasa al de ellos. Porque solo hace falta que ellos digan "no" para que yo diga "sí". ¡O simplemente no les dices nada y basta!».

En ocasiones, la brecha se producía por un cambio de país o por otras rupturas como la separación de sus padres. Eran experiencias que Magno nombraba como «estar en el medio». Itzíar tuvo que cambiar de país cuando fue adoptada. Al principio todo iba bien –«estaba superbién»–, la escuela de Primaria le agradaba y su nueva familia también. Estaba tan emocionada que nos dijo que incluso había enfermado. Pero todo empezó a torcerse (como les sucedió a tantos otros de los jóvenes con los que conversamos) cuando pasó de Primaria a Secundaria. Se reían de mí, decía Itzíar, y no había personas adultas que mediaran. Algunas amigas le decían que «pasara de ellos» y su padre que «se defendiera», pero ella se encontraba atrapada y vivía un fuerte sufrimiento de inadaptación.

Más adelante, como ella misma nos explicó, «estaba muy enfadada» por el fallecimiento de su madre.

> Me suspendieron en cuarto; era muy pesimista; todo era rígido en ese colegio; insulté a una profesora (porque estaba muy enfadada por lo de mi madre), era una escuela demasiado educada para mí, había mucha distancia y todo eran buenas formas (Itzíar).

Surgió la pregunta de si era posible dividirse internamente y concentrar la atención en los estudios, prescindiendo de lo que una era y de la propia experiencia. También de si era posible un espacio escolar donde cupiera la subjetividad de cada persona o si, por el contrario, no quedaba otro remedio que escindirse.

De una forma u otra los adultos estigmatizaron los comportamientos de Agnès, Musa e Itzíar:

> Si entonces ya los profesores te cogen una etiqueta y te dicen a la mínima que siempre era yo y a veces me enfadaba y decía: «Si yo no soy». Y ya pues me amargaban en el cole y dije: «Pues nada». Yo reconozco que a veces sí, para qué mentir, pero muchas de esas veces no, pero como ya eras la que antes la has hecho, pues ya lo eres siempre (Musa).

¿Estas chicas hablaban demasiado o no eran escuchadas? Parecía que estas etiquetas funcionaban para no escuchar y para ocultar la complejidad subjetiva de los estudiantes.

Los itinerarios de estos jóvenes ponían de manifiesto la distancia a veces insalvable entre la realidad que ellos vivían y la escolar. Los profesores y los alumnos viven experiencias distintas en tiempos y espacios diferentes y, como veremos, los jóvenes, asimismo, tienen deseos distintos, a veces teñidos por ese sentimiento de ineptitud con el que habían quedado marcados. Este sentimiento era el que llevaba a Jaume a decir que lo cambiaría todo de su pasado:

> ¿Mi pasado? Si volviera a nacer lo cambiaría todo… Y, no sé, me lo plantearía de otra manera y estudiaría, no sé, para hacer otras cosas estudiaría un poco más, intentaría poner más atención en los deberes, a la hora de estudiar y todo eso. Estaría más por lo que toca… Cuando ya has pasado lo ves de otra manera y que, aunque no me gustase estudiar, con el graduado me conformaría (Jaume).

Fecha de entrada: 22-11-2010 Fecha de aceptación: 01-05-2012

Esbozo de su contexto educativo

Estos jóvenes transitaban entre su espacio de ser y el de su experiencia en la escuela de la que habían salido con las manos vacías, como expresaba Kevin. Tampoco Agnès sentía la escuela secundaria como un lugar para ella. «No era lo mío, no estudiaba nada…», exclamaba Agnès sobre las causas de su reiterada repetición de 4.º de ESO.

> Repetí 4.º de ESO tres veces. No era lo mío, no estudiaba nada. Las diferentes asignaturas no me acababan de despertar el interés y entonces no pude acabarlo. Entonces a mi me costaba estudiar […]. Los compañeros, bien y con los profesores en algunos casos bien… y en otros mal; depende del carácter de cada persona. Y en relación con el horario y todo el conjunto de normas, siempre he sido más conflictiva de lo normal y me las he saltado (Agnès).

Más adelante, Agnès se preparó para entrar en ciclos formativos y aprobó porque «como era para el curso que quería hacer […] la práctica siempre se me ha dado bien y el tema de estudiar me gusta». Agnès diferenciaba entre un estudiar con más sentido, como en el caso de los ciclos formativos, elegido por ella y el sinsentido de lo que le ocurría en la ESO. Además, sentía la normativa escolar como algo limitante con lo que chocaba y que consideraba ineficaz:

> Contestar en clase, hacer un parte, sacarlo fuera… es una tontería, porque la criatura saldrá de clase y todavía estará mejor. Se irá al bar, cogerá unas cuantas chucherías, volverá y estará igual […], sino ponerle un castigo en relación con la asignatura o, por ejemplo, si nos dejamos el material en casa, pues poner unos cajoncitos para colocar el material (Agnès).

Una vez más reclamaba que la tratasen como a una persona y que su condición de alumna no la limitara en este sentido. Establecía la distinción entre cómo se la trataba en el contexto educativo y fuera de él, y consideraba tal distinción una clave para señalar que según ella aquello no era forma de enseñar.

Sus tránsitos de un país a otro, y las dificultades que eso supusieron, hicieron decidir a Magno «no volver a la escuela», porque tenía que repetir 3.º. También puso de manifiesto las dificultades de disciplina que se vivían en los centros. Para Magno, en su país de origen había más disciplina, motivo por el que creía que se aprendía más. «Aquí a los profesores les forman un motín».

También David describió ese desencuentro entre profesores y alumnos con indicadores de violencia: «Yo no soy 'broncas'». Gracias a distintas pinceladas, vivimos con él la experiencia de un entorno educativo con el que no conectaba y que, a la vez, experimentaba como muy violento. Como él mismo decía, muchos de sus compañeros en su misma situación «son 'broncas'» y los profesores se encerraban en formas disciplinarias que los mantenían a la defensiva. Ese nudo entre la rigidez curricular y la dificultad en la relación se ponía de manifiesto en David. «Tú no me vas a engañar con esa carita de bueno», le decía la profesora de Matemáticas. «Siempre desconfía de mí», sentenciaba David. Igual que Agnès («todo va a base de partes»), David estaba incómodo en ese ambiente. Aunque Agnès se rebelaba, él adoptaba una postura más temerosa.

Musa hablaba del «buen trozo» que separaba la Educación Primaria de la Secundaria: «Siempre sacaba buenas notas en la Primaria, pero de Primaria a ESO hay un buen trozo y lo noté mucho y no me esforcé en verdad». El hecho de considerarse malos estudiantes era algo que de una forma u otra se repetía. Aunque muchas veces tenía que ver con la relación con los profesores y el modo de enseñar. Si la relación era favorable, se despertaba un interés por la asignatura.

> Yo me lo pasaba muy bien y eso que nunca me ha interesado en verdad la música, en el sentido de estudiarla, porque no es música de ahora ni nada… Pero el profesor sabía explicar muy bien, el mejor que yo he tenido… Te hacía que te gustara la clase (Musa).

O bien sucedía lo contrario al contrario, si la asignatura se impartía de una forma inadecuada, tal como explica David de su profesora de Matemáticas, «que es rígida y suspende a todo el mundo».

Itzíar, por su parte, situaba su desafección por lo escolar relacionándola con el hecho de no sentirse protegida ante las burlas de algunos compañeros. Se sentía atrapada y, como otros chicos, esto la llevaba a transgredir: «Empecé a fumar, a hacer 'campana'; lo que explicaban los profesores no me interesaba y no me atrevía a preguntar». La transgresión se relacionaba, pues, con el miedo.

A Jaume –como a Agnès– lo que lo motivaba era el aprendizaje de un oficio al abandonar la ESO. En su caso el de carpintero: «Aprender el oficio de carpintero en la escuela-taller me interesó. Después me empezó a gustar y ahora me gusta bastante». Abandonó la escuela secundaria porque no le gustaba. Necesitaba movimiento e ir a la escuela significaba «estar sentado y escuchar». A lo que añadía: «Sí, escuchar para aprender a trabajar, sí; pero hacer Mates, Catalán y Castellano, no».

Fecha de entrada: 22-11-2010 Fecha de aceptación: 01-05-2012

También, como en otros itinerarios, vitales empezó a transgredir: «En el instituto me fui abandonando, empecé a hacer gamberradas».

El itinerario escolar de Kevin fue variando: «tú de pequeño eras bueno y no sé qué pasó, y ¡pum!», le decía su madre. Así narraba cómo «se despistó»:

> Yo de pequeño era una máquina, pero fue llegar a segundo de Primaria y suspenderlo todo. No sé, una vagancia que me entró, me despisté dos o tres meses. Claro, porque si te despistas de una cosa, malo, porque ya continúas la cadena para seguir así (Kevin).

Luis comentaba, en esta línea: «Era ya ganas de no venir, directamente», y recordaba su paso por el instituto como algo lejano.

La preocupación por unos estudios vinculados al hecho de poder trabajar se manifestaba insistentemente. Así lo explicaba André: «Para entrar a trabajar hay muchas cosas de las que estudias que no sirven, tenemos que hacer prácticas para poder trabajar y para saber cosas de cómo va el mundo».

Las relaciones con los compañeros. Relaciones de alteridad: de lo que valoran

La amistad era un valor para todos ellos y además una fuente de aprendizaje de cómo funcionaban las relaciones humanas. En algunos casos, como el de Jaume, los amigos también eran una fuente de problemas si no los elegías bien.

> Que de toda la gente que conozco solo dos o tres son mis amigos y esto es porque desconfío de la gente. Ahora no es como antes, que podía confiar desde el principio en alguien y ya te podía decir: «Este es mi amigo». Hay la gente en la que confías, que estará ahí cuando la necesites y hay gente que no (Jaume).

Agnès pensaba que aprendía de los amigos, del carácter de cada uno. Aunque ella, bajo la influencia de lo instituido, se consideraba poco idónea como referente. Magno decía: «Con los amigos aprendes sin darte cuenta». Musa, por su parte, afirmaba: «Con mis amigos a la mínima que estén mal soy la primera que está ahí, y hago lo que tengo que hacer para que estén bien». De un modo u otro, los amigos ocupaban un espacio central en sus relaciones y eran una fuente, en muchos casos, de aprendizaje y de intereses comunes.

Espacios de ser: lo que buscaban y no encontraron, o solo en parte

Rescatamos aquí *su espacio de ser,* aquello genuino que buscaban y que los orientaba, aunque a veces estuvieran a punto de desistir. Sus decires nos conminaban, con fuerza

y contundencia, a centrar nuestra mirada en los focos de cada uno, que nos llevaban a replantear nuestra relación con ellos y nuestras propias certezas. Todos ellos manifestaban un deseo de unión, de vínculo con lo social. Esto lo buscaban fuera de lo instituido y de las expectativas más comunes de las personas adultas.

Era el ejemplo de Agnès, que había encontrado lo que le gustaba en sus estudios de Enfermería, en los que podía combinar el estudio con la práctica: «No es lo mismo hacerlo que verlo escrito». Magno enfocaba sus posibilidades de insertarse socialmente en vender ropa o cocinar. «A mí me gusta cocinar, porque me gusta, por ejemplo, hacer platos variados, inventarme cosas. Por eso me gusta la cocina…». Magno buscaba opciones profesionales y explicaba que tenía al menos dos: vender ropa con el negocio de su madre o ser cocinero. Ese gusto por ambas cosas era lo que le permitía aprender e inventar cosas nuevas. Para Magno resultaba claro que esa forma creativa de aprender se daba fuera de los contextos formales, en los que esa noción de aprendizaje era poco valorada. Sin embargo, sus sugerencias parecían útiles para discutir las prácticas de enseñanza y las relaciones entre profesores y alumnos.

Bajo el decir de David subyacía la idea «lo bonito de ser arquitecto», que no encontraba en la escuela. Más bien, su experiencia en ella le había llevado a descartarlo. «Me gustaría ser arquitecto, porque para mí es un trabajo muy bonito. Trabajar y disfrutar con lo que haces es lo mejor». Había una renuncia: «No le veo futuro, porque entonces sí que tienes que estudiar mucho». Para él, estudiar era una especie de gimnasia mental, a la que no veía sentido. «Se podría aprender trabajando». Este era otro de sus dichos, que sugería la ausencia de vínculo entre el aprendizaje escolar y trabajo en sí mismo. Sin embargo, se podía percibir en él una búsqueda genuina. Detrás de sus «no sé» vacilantes había afirmaciones de una persona viva, que buscaba y que afirmaba que veía su futuro, «haciendo algo que me guste».

«Aprender cosas de la vida» era lo que Itzíar esperaba que pudiera suceder en la escuela.

> Me hubiera gustado aprender cosas para la vida, cosas importantes como saber cuidarse, las drogas, hablar de sexo, de las relaciones, de la sociedad en que vivimos, no del pasado… También me gustan cosas como la genética, cosas de hoy ligadas al presente (Itzíar).

Itzíar había seguido un itinerario escolar zigzagueante, con momentos de una gran dureza porque se sentía desplazada y recibía burlas de sus compañeras. Contaba también «su enfado» por la muerte de su madre. Sin embargo, a pesar de esas rupturas tan fuertes en su biografía, ha podido recuperar 'su espacio de ser' gracias a la experiencia con una psicóloga del centro:

Fecha de entrada: 22-11-2010 Fecha de aceptación: 01-05-2012

> Aquí valoraban que sabía escribir, intentaban conocerme a través de la escritura. Empiezo a pensar en cómo soy, cómo me siento, pero me cuesta seguir un hábito y lo dejo; me gustaría escribir cuentos y poner imaginación (Itzíar).

También Musa había encontrado en los libros de autoayuda de Jorge Bucay un saber que le servía para la vida, del mismo modo que lo reclamaba Itzíar: «Te ayudan a pensar […]. Enteros me he leído dos libros […], porque son problemas de la vida real y a veces te sientes muy identificada con ellos y son asuntos que, quieras o no, te enseñan a ver el lado positivo de las cosas». Curiosamente, Musa, que había tenido problemas de enseñanza, también era profesora de patinaje, y demostraba una gran pasión por ello.

Discusión

Consecuencias de la metodología

«El enfoque que hemos seguido ha sido explorar el puente entre cada historia singular de una experiencia de vida y el reflejo que esa vida tiene en lo que nos muestra la realidad social de cada sujeto» señala Fernando, coordinador de esta investigación.

De esta forma, percibir cómo una persona va organizando su vida, con sus vivencias, contradicciones, paradojas… nos mostró también las caras rugosas de los distintos valores que la sociedad dice sostener y su incidencia real en las prácticas vitales. Nos abrió una dimensión más profunda de esas paradojas entre el decir y el hacer. Permitió también entrever unos intersticios en los que nos pudimos aventurar a explorar nuevas narrativas de cómo transcurre la vida de los jóvenes hoy, así como algo de su 'desafección' respecto a la educación obligatoria.

> Rescatar esos fragmentos de vida para comprender mejor sus tránsitos, vivencias, limitaciones, potencialidades… y las nuestras junto con el contexto del que forman parte. De este modo nos vemos confrontados a nuestro no saber, a problematizar la realidad de la que formamos parte y que ellos nos muestran (Fernando, extracto del informe del grupo de investigación).

Tomamos la perspectiva narrativa, abandonando el impulso de tapar con nuestros comentarios los silencios de los jóvenes y sus ambigüedades. Nos preguntábamos cuál era el efecto de la forma narrativa que cada uno había adoptado –oral y escrita– y qué es lo que la investigación narrativa nos permitía mostrar y ocultar de nuestra percepción de los jóvenes. Tratamos de traspasar los límites de lo que nos habíamos propuesto inicialmente. Era necesario afrontar la complejidad de unas historias que mostraran sus saberes y sus relaciones con los contextos de vida y enfocarlas en su experiencia educativa y lo que de ella contaban. Era preciso llegar a los jóvenes y afrontar su no saber, ese no saber más explícito que decían desconocer pero que sí *sabían*.

La reflexión sobre cómo nos enfrentábamos a nuestra nueva mirada –desplazada de los prejuicios y abierta a la sorpresa que nos producía el dejarnos descolocar– nos informó de lo que significaba hacer investigación biográfico-narrativa con los jóvenes. Quisimos dar cuenta de ello mediante formas narrativas en las que hubiera un *lugar para la metáfora,* narrativas que no fueran planas. Por eso, el título y los significantes utilizados en cada relato eran importantes, respondían a los decires de los jóvenes y a lo que estos movían en nosotros. Porque, por ejemplo, tras una metáfora como la de Alfred –«atrapar el humo»– se puso de manifiesto la dificultad que nosotros teníamos de conectarnos con ellos y la que ellos tenían para pensarse.

Compartir nuestras incertidumbres fue el hilo que guio nuestros pasos. Al compartir surgió el intento de desvelar algo sobre cómo se colocaba cada uno de nosotros en relación con los jóvenes. Por ejemplo, cómo afrontaba cada uno los silencios con los jóvenes, la dificultad de encontrar formas de diálogo, la actitud de dejarlos hablar poco…, es decir, cómo manejaba cada uno sus propios vacíos.

Quisimos mostrar que había un sujeto escritor –en este caso un sujeto coral– que no ocultaba lo que no sabía de los jóvenes. Quisimos mostrar también las tensiones que se producían en el proceso de escritura. Pretendíamos abrir caminos y generar también resonancias en el lector. Como consecuencia de ello, más que conclusiones lo que tratamos de mostrar es la mella que dejaron en nosotros las tensiones derivadas de nuestras experiencias de encuentro con los jóvenes.

Algunas tensiones, preguntas y otras perplejidades

El desmoronamiento de nuestras certezas puso en evidencia la necesidad de compartir la forma en que las personas investigadoras se relacionaban con las que elegimos como participantes. Es decir, profundizar en las consecuencias políticas de nuestra forma de acercarnos a los jóvenes. Noemí –una de las investigadoras– lo subrayaba de este modo:

Fecha de entrada: 22-11-2010 Fecha de aceptación: 01-05-2012

> Me parece muy honesto que como investigadores dediquemos un tiempo y un espacio en el escrito a pensar cómo entramos en juego en las investigaciones que piden una relación. Siento que, si nos predisponemos a este tipo de relato, podemos hacer más compleja la reflexión sobre lo que pasa entre nosotros, investigadores, y con los jóvenes a los que pedimos que colaboren en la investigación. Si obviamos esta parte reflexiva sobre cómo vamos construyendo las relaciones singulares, podemos correr el riesgo de instrumentalizarlas, obsesionándonos en la pregunta identitaria «¿Quién eres?». Una exigencia difícil y quizás inoportuna.

En la investigación narrativa es preciso cuidar la distancia que nos separa y nos une, cuando nos disponemos a caminar junto al otro y no sobre el otro. Optar por el enfoque narrativo fue una tentativa de transmitir el saber que emergía del relato de la experiencia que se vivió.

También vivimos la necesidad de que ese trayecto fuera un camino que los distintos investigadores emprendimos juntos para poner en juego las tensiones, las limitaciones, perplejidades y posibilidades de estos encuentros con los jóvenes.

Esos espacios de relación con los jóvenes nos llevaron a darnos cuenta de que nosotros mismos, como personas adultas, no teníamos demasiada idea de cómo eran los adolescentes. Con frecuencia no hacíamos más que reproducir inercias. Por tanto, aprendimos a desconfiar de los indicios más epidérmicos, a explorar las distintas experiencias de los jóvenes para profundizar en sus diversidades y disparidades y a enfrentarnos a nuestras dificultades de comprensión sobre qué les estaba pasando. Sus formas de responder se escapaban de nuestras expectativas más previsibles, lo cual abrió un interrogante sobre el significado que para la vida de esos jóvenes tenía el hecho de que no se acomodasen a lo que se esperaba de ellos.

«Los espacios y tiempos instituidos son del otro, dejan afuera lo que no toca, aunque ellos no son pasivos a esta institucionalización, no quedan atrapados del todo», señalaban Óscar y Gloria, dos de los investigadores. Algunos, a costa de abandonar definitivamente sus estudios. Otros quizás se reenganchasen más tarde movidos por la necesidad de acreditación. Puede que esto venga impuesto por el mercado y no por el deseo de enlazar ser y saber. Así, la relación es conflictiva, cuando no hay vínculo entre el saber propio y el que viene del otro.

Pudimos entrever una tensión entre «la negación de sí», reflejo de la mirada que lo instituido arroja sobre ellos y lo que denominamos «espacios de ser», donde albergaban sus deseos más genuinos. La escisión entre lo que demandaban a la institución y lo que

sentían que se les ofrecía desde el espacio escolar parecía irreconciliable. Su experiencia de vida iba más allá de la escuela y lo que sucedía realmente en el espacio educativo no saciaba su búsqueda de sí mismos, lo cual dejaba al descubierto las paradojas de su tiempo vivido y del reglamentado en la escuela, lejano a sus expectativas. «Saber cosas del mundo», reclamaba Kevin. «Aprender cosas de la vida», exclamaba Itzíar. Y David suspiraba por «lo bonito de ser arquitecto», que tampoco encontraba en la escuela.

No hubo, en su paso por la escuela, un espacio y un tiempo educativos que los acogieran. En cierto modo, la ESO fue un tiempo de espera para muchos –de espera a su inserción laboral, por ejemplo– y con ello se convirtió quizás en un espacio de ficción alejado de la vida real. En la exigencia académica, percibían una distancia entre la Primaria y la Secundaria que no dejaba espacio para vincular ser y saber –un saber, propuesto, lejano al suyo–. Quizás se debería de articular de otro modo y, tal como manifiesta Agnès, fundamentar el «ser en la escuela» para tratar a los jóvenes como personas y no solo como alumnos.

Percibimos también tensión entre la necesidad de acreditarse (obtener el título de la ESO para ulteriores trabajos) y su deseo de no seguir escolarizados. Esta tensión quedaba a veces abierta (como en el caso de Jaume, que pensaba que, si pudiera reandar su trayectoria, se esforzaría más) y, en otras ocasiones, resuelta (como en el caso de Itzíar, que pensaba obtener la acreditación en la escuela de personas adultas, en donde se sentía acogida y apoyada).

Jaume manifestaba su ambivalencia cuando mostraba a Nuria, la investigadora, lo que realmente lo hacía sentirse orgulloso: las mesas y sillas del embarcadero construidas en la escuela-taller. Tal como expresaba Nuria, para Jaume la connotación de la palabra *saber* estaba muy lejos de la que ella le atribuía, ya que él había interiorizado la idea de que el saber pertenecía a las instituciones formales. Estas aparecían como contextos en los que él no había encontrado un lugar «para aprender en el hacer», como también expresaba David, quien «quiere hacer algo con las manos». Como consecuencia, sus saberes quedaban excluidos o no eran reconocidos.

Nos quedamos perplejos al encontrarnos con unas vidas llenas de estímulos, intereses y desafíos que no habían encontrado su lugar en la escuela secundaria. Al adentrarnos en sus saberes vinculados a sus experiencias subjetivas, vislumbramos la necesidad de reconceptualizar el abandono escolar más allá de los términos éxito-fracaso y la necesidad de escribir *una nueva narrativa* que diera cuenta de esta realidad viva. Realidad viva que emerge al analizar una relación simbólica activa y temporal, de un sujeto concreto que se encuentra inscrito en una relación social.

Apostamos por una realidad que cobre volumen y nos lleve más lejos de relaciones maniqueas o de explicaciones basadas en la 're-producción' social o en las diferencias

Fecha de entrada: 22-11-2010 Fecha de aceptación: 01-05-2012

individuales, para adentrarnos en el terreno de la subjetividad. Desde ahí tenemos que repensar esa escuela secundaria que quizá sea necesario diversificar, abrir a nuevos espacios educativos, a nuevas narrativas desde los sujetos implicados: estudiantes y profesores. A lo mejor se trata de ir «patinando dentro y fuera de la escuela», como lo presentaba Musa.

Algunas claves

Las tensiones que dejaron en nosotros las relaciones con los jóvenes iluminan algunas claves de lo que puede ocurrir en el marco educativo. Acercarse a los jóvenes sin prejuicios provoca incertidumbres en las personas adultas, nos descoloca y se puede convertir en una ocasión de aprendizaje también para nosotros, siempre y cuando el marco institucional lo permita.

El dibujo que ellos nos devuelven del espacio educativo no parece el mejor lugar para propiciar encuentros fructíferos, más allá de algunos momentos aislados. Esto provoca la exclamación de uno de los investigadores, también educador: «¡Cuántas oportunidades perdidas y cuántas esperanzas destrozadas!».

La subjetividad que se elabora en estos desencuentros da lugar a una mirada sobre uno mismo escindida entre lo que es y lo que debería ser, según esta demanda institucional. Esta inadecuación se hace más patente en momentos críticos, como un cambio de país, una adopción, una muerte… Es decir, una experiencia que los haya afectado.

Lanzar una mirada que estigmatice sus comportamientos provoca que se replieguen sobre sí mismos, que caigan en la transgresión, que se distancien… En definitiva, genera dificultades para establecer lazos entre educadores y educandos y una falta de lugar desde el que vivir la experiencia de dichos lazos. Incomodidad, extrañeza, desubicación… son sentimientos que vemos emerger en sus testimonios. Pero también son críticos con respecto a la falta de sentido de la normativa, de la forma de enseñar, de la cultura de la institución, aunque alguno de ellos llega a decir que cambiaría su pasado para adecuarse a las exigencias institucionales.

Los testimonios han puesto de manifiesto –de formas distintas, de acuerdo con las diferentes formas de ser de cada uno– que todos ellos tienen pasiones, deseos de hacer cosas, de saber, de aprender, de disfrutar haciendo tareas… Que están en actitud de búsqueda, a pesar de las dificultades.

Las palabras de los jóvenes interpelan nuestro lugar de adultos y, lejos de llevarnos a respuestas simples, nos sugieren un replanteamiento del encuentro entre generaciones que se da en los contextos educativos.

Referencias bibliográficas

Bruner, J. (2000 [1997]). *La educación, puerta de la cultura.* Madrid: Visor.

Charlot, B. (2000 [1997]). *Da relação como saber.* Porto Alegre: Artes Médicas.

Clandinin, J., Steeves, P., Yi Li, Mickelson, Y. R., Buck, G. et ál. (2010). *Composing Lives: A Narrative Account into the Experiences of Youth Who Left School Early.* Alberta: Universidad de Alberta, Centre for Research for Teacher Education and Development. Recuperado de http://www.elementaryed.ualberta.ca/~/media/elementaryed/Documents/Centres/CRTED/ComposingLives_FinalReport.pdf

Goodson, I. (Ed.). (2004). *Historias de vida de profesorado.* Barcelona: Octaedro.

Hernández, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación,* 49/8. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf

Holstein, J. A. y Gubrium, J. F. (2008). *Handbook of Constructionist Research.* New York, London: The Guilford Press.

Huberman, M., Thompson, C. y Weiland, S. (2000). Perspectivas de la carrera del profesor. En B. Biddle, T. L. Good y J. F. Goodson, *La enseñanza y los profesores.* Barcelona: Paidós.

López Carretero, A. (2010). Un movimiento interior de vida. En J. Contreras y N. Pérez de Lara, *Investigar la experiencia educativa.* Madrid: Morata.

Leitch, R. (2008). Creatively Researching Children's Narratives through Images and Drawings. En P. Thomson (Ed.), *Doing Visual Research with Children and Young People.* London, New York: Routledge.

Nóvoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación. En T. S. Popkewitz, D. F. Barry y D. A. Pereira, *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización.* Barcelona, México: Pomares.

Dirección de contacto: Asunción López Carretero. Departament de Didàctica y Organització Educativa. Edifici Llevant, 2.ª pis. Passeig de la Vall d'Hebrón, 171; 08035 Barcelona, España. E-mail: asuncion.lopez@ub.edu

Fecha de entrada: 22-11-2010 Fecha de aceptación: 01-05-2012

Testing prospect theory in students' performance

La teoría de las perspectivas en el rendimiento de los estudiantes

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-216

Patricia Pérez Galdón
Col·legi Sant Roc d'Alcoi. Departamento de Música. Alicante, España.
Juan Luis Nicolau Gonzálbez
Universidad de Alicante. Facultad de Económicas. Departamento de Marketing. Alicante, España.

Resumen

This paper tests the existence of 'reference dependence' and 'loss aversion' in students' academic performance. Accordingly, achieving a worse than expected academic performance would have a much stronger effect on students' (dis)satisfaction than obtaining a better than expected grade. Although loss aversion is a well-established finding, some authors have demonstrated that it can be moderated –diminished, to be precise–. Within this line of research, we also examine whether the students' emotional response (satisfaction/dissatisfaction) to their performance can be moderated by different musical stimuli. We design an experiment through which we test loss aversion in students' performance with three conditions: 'classical music', 'heavy music' and 'no music'. The empirical application supports the reference-dependence and loss aversion hypotheses (significant at $p < 0.05$), and the musical stimuli do have an influence on the students' state of satisfaction with the grades (at $p < 0.05$). Analyzing students' perceptions is vital to find the way they process information. Particularly, knowing the elements that can favour not only the academic performance of students but also their attitude towards certain results is fundamental. This study demonstrates that musical stimuli can modify the perceptions of a certain academic result: the effects of 'positive' and 'negative' surprises are higher or lower, not only in function of the size of these surprises, but also according to the musical stimulus received.

Palabras clave: prospect theory, reference dependence, loss aversion, academic performance, musical stimuli.

Fecha de entrada: 22-11-2010 Fecha de aceptación: 01-05-2012

Abstract

Este trabajo contrasta la existencia de 'puntos de referencia' y la 'aversión a la pérdida' en el rendimiento académico de los estudiantes. De acuerdo con la teoría de las perspectivas, la obtención de un resultado peor al esperado tiene un efecto mayor en la (in)satisfacción de los estudiantes que la obtención de un resultado mejor del que se esperaba. Aunque la aversión a la pérdida es un resultado empírico ampliamente probado en otros contextos, algunos autores han demostrado que puede verse reducido por otros factores. Así, dentro de esta línea de investigación, este trabajo examina si la respuesta emocional de los estudiantes (satisfacción/insatisfacción) a su rendimiento puede verse afectada por distintos estímulos musicales. Se diseña un experimento con el que se contrasta la aversión a la pérdida en el rendimiento de los estudiantes en tres condiciones experimentales: con 'música clásica', 'música *heavy*' y 'sin música'. La aplicación empírica apoya tanto la hipótesis de que existen puntos de referencia como la hipótesis de aversión a la pérdida (ambas significativas al 0,05), y se observa que los estímulos musicales tienen una influencia en el estado de satisfacción de los estudiantes con su rendimiento (p <0,05). El análisis de las percepciones de los estudiantes es vital para conocer la forma en que procesan la información. En particular, es fundamental comprender los elementos que pueden favorecer no solo el rendimiento académico de los estudiantes sino también su actitud hacia ciertos resultados. Este estudio demuestra que los estímulos musicales pueden modificar las percepciones de un determinado resultado académico: los efectos de sorpresas 'positivas' y 'negativas' son mayores o menores, no solo en función del tamaño de estas, sino también del estímulo musical recibido.

Key words: teoría de las perspectivas, puntos de referencia, aversión a la pérdida, rendimiento académico, estímulos musicales.

Introduction

The analysis of the factors and variables that determine students' academic performance is preponderant in the literature (Larson, Britt, and Kurby, 2009). However, knowing the way in which students emotionally perceive their academic results has received less attention (Kitsantas, Reiser Rober and Doster, 2004), although its examination is fundamental as it allows us to identify how they react. In an attempt to look deeper into the generation process of these reactions, this study tests the prospect theory in the context of the emotional responses of students to their academic results. Concretely, it tests the two main pillars of the theory: reference-dependence and loss aversion. The concept of reference-dependence suggests that

Fecha de entrada: 22-11-2010 Fecha de aceptación: 01-05-2012

people's reactions depend on a mentally fixed reference point which is used to make their comparisons. In this way, a student will determine *how good* the grade obtained in a certain subject is in function of expectations made previously. The concept of loss aversion shows that the effect of 'negative surprises' is stronger than that of 'positive surprises'; in the student context, achieving a worse than expected academic performance would have a much stronger effect on the mood of the student than obtaining a better than expected grade. As mood affects individual's judgement, leading to more favourable (or unfavourable) perceptions of certain conditions, it is relevant to find factors influencing mood and, in turn, perceptions.

More precisely, in this context of 'positive and negative surprises', we investigate the factors that can moderate (reduce or increase) and influence the perceptions of students when forming opinions around their academic performances. Thus, as a new contribution to the field, this study analyses in this realm, the effect of music in the context of the prospect theory. In other words, when students achieve better than expected results, there is a 'positive surprise' leading to greater satisfaction and conversely, worse than expected results imply a 'negative surprise' and less satisfaction –or more dissatisfaction–. And the crucial question at this point is whether music can influence the effect of these surprises –positive or negative– in such a way that the satisfaction (or dissatisfaction) is greater or lesser than it would have been in the absence of music.

Music therapy studies on students show that music can be of great use in improving self discipline, thinking and social interaction (Friedlander, 1994). Moreover, given that music forms part of students' lives (Rury, 2002), stimulation from music is recommended, even more so when we consider the successful results that can potentially be achieved (Hendricks, Robinson, Bradley and Davis, 1999; McIntyre, 2007). The importance of studying the effect of music on the emotions is made clear by the quantity of studies that show that emotions do not just influence physiological features (Bernardi et ál., 2009) but also memory, learning, social behaviour, motivation and cognitive functions (Tucker, 1981; Blaney, 1986). In this sense, as students' affective experiences can be positively moderated by interest (Hidi, Berndorff and Ainley, 2002), not only by *individual interest* –individual predisposition to engage– but also by *situational interest* –generated by certain conditions or stimuli in the environment with immediate affective reactions (Hidi, 1990; Murphy and Alexander, 2000)–, music can be used as a stimulus to arouse this situational interest. In the same vein, Eccles (2005) suggests that the psychological processes linking interest, perceived importance, mastery motivation, perceived competence and actual competence are reciprocal in nature, and that school

contextual characteristics can influence each of these psychological constructs. This means that the study of the 'music-emotion' relationship allows us to look more deeply into the foundations that facilitate the development of useful applications to improve these qualities. At this point it is appropriate to remember, if only as an anecdote, the story studied by Tomatis in which a group of Benedictine monks lost their life force due to the suppression of the Gregorian chants that accompanied their daily activities after the second Vatican council.

Consequently, the objective of this paper is to test and analyze the existence of 'reference dependence' and 'loss aversion' in students' academic performance as well as to examine whether the students' emotional response to their performance can be explained and/or moderated by different musical stimuli.

Prospect theory and the effect of music: hypotheses on academic performance

Experimental research in the field of Psychology shows that, in line with the prospect theory of Kahneman and Tversky (1979), the reactions of people depend on a mentally established reference point; in other words, people tend to compare and evaluate a result using a reference. In this way, we can expect that the satisfaction of a student after discovering the results of an exam will depend not only on the actual result but also on the comparison between the actual result and the expected result[1]. The fact that there are students that, even though they have passed, are not happy with a result can be explained by their expectations: although they have reached the minimum requirements to pass the subject, the result is below what they expected. Consequently, we propose the following hypothesis:

H.1. Students are reference-dependent regarding their state of satisfaction with their academic performance.

One of the most notable consequences of this behaviour, and which is proposed in the theory, is 'loss aversion'; a psychological concept that, due to its importance, merits special

(1) Note that this comparison would be more in line with the internal frame of reference proposed by Marsh (1986). However, while this author uses another subject as a point of reference, we utilize –following prospect theory's principles– the expected grade as the reference.

Fecha de entrada: 22-11-2010 Fecha de aceptación: 01-05-2012

attention (Schmidt and Zank, 2002). This concept implies that the distance of a result from the 'reference point' can be evaluated differently depending on whether the distance is 'positive' or 'negative'; concretely, people are more affected by 'negative surprises' (in our case they would be 'lower than expected results') than by 'positive surprises' ('higher than expected results'). In this sense, the theory predicts that the global effect –on a certain dimension– generated by a 'negative surprise' is greater than the impact of a 'positive surprise' of equal intensity. Consider the following intuitive example relating to students: let's suppose that a student expects a grade of 6 in a subject but actually obtains a 7, and another student, who also expects a 6, obtains a 5. In both cases the difference is of one point, but the question is whether the effect on satisfaction (in the first case) and on dissatisfaction (in the second case) will be the same. As stated in the concept of 'loss aversion', the impact on dissatisfaction of a result one point less than expected is greater than the impact on satisfaction of a result one point higher than expected. Accordingly, we propose the following hypothesis:

H.2. Students are loss-averse regarding their state of satisfaction with their academic performance.

In this context, an interesting application, which is new to this field, is to determine whether a certain musical stimulus can influence or moderate the effects of positive and negative surprises. An increase in 'interest' and 'enthusiasm' among students derived from musical stimuli is shown by Rickson (2003), and Wilson (1991) shows that music is of notable help in realizing appropriate work dynamics in the educational context, making a significant contribution to learning capacity and positively influencing the motivation to learn.

Given that music can awaken any human emotion or feeling, it is crucial to analyse the way in which it can moderate these emotions in students in a learning context. According to Amir (1996), music can influence the attitudes, interests, motivations, emotions or their reactions to a certain stimulus. In this line, music can induce states of mind and behaviours, and alter emotional responses (Goldman, 1998; Martin and Metha, 1997; Thaut, 1989; Thaut and Étoile, 1993).

Consequently, if a 'positive surprise' for a student (getting a higher than expected grade) leads to greater satisfaction, and a 'negative surprise' (lower than expected grade) implies less satisfaction, we can test whether music can moderate the effect of these surprises in such a way that the satisfaction (or dissatisfaction) is higher or lower than it would have been in the absence of music. Given that music can provoke mood changes, certain types of music could induce a state of mind. Along this line, Poch (1999) shows that holding musical recitals when students are arriving foments an emotional mood

Fecha de entrada: 22-11-2010 Fecha de aceptación: 01-05-2012

and gives them, apart from unconsciously developing musical taste, a predisposition towards studying in the classroom and the ability of positive focussing. Accordingly, Valderrama (2000) shows that slow music can reduce anxiety levels and stimulating music can increase it because if the increased energy generated by the sympathetic nervous system cannot be channelled by some type of activity (dancing, jumping etc.), it will provoke an increased level of excitement and, in turn, greater physical and psychological tension (Valderrama, 2004)[2]. Consequently, certain types of music can moderate –increase or decrease– the effect of certain information on a human being. Based on the above points, the following hypothesis is proposed:

H.3. Music moderates the effect of a given 'surprise' –positive or negative– on the state of satisfaction.

Research Design

Methodology

To reach the study objective a staged experiment is proposed: 1) definition of groups and assignment of types of music; 2) realization of the experiment; and 3) data analysis.

Definition of groups and assignment of types of music

Three groups of secondary 2nd year pupils are used from a school in Alicante (Spain), most of which are between the ages of 13 and 14. Each group is randomly assigned a type of music: the first, classical music (the 4th movement, Adagio, from Divertimento number 15 in B flat major, K.287 of W.A. Mozart); and the second, heavy-metal music («Freak» by the group Dogs on Mars). The third group is the control group, which is not assigned any musical stimulus.

Realization of the experiment

To carry out the experiment, the following five stages are followed: i) The first step is to play the assigned music for a period of approximately five minutes. ii) After this there

(2) Paralleling this idea, note that Usher (2009) remarks on the fact that self-efficacy beliefs on academic achievement are informed by emotional and physiological states such as arousal, anxiety, mood, and fatigue.

Fecha de entrada: 22-11-2010 Fecha de aceptación: 01-05-2012

is a logic test with 10 questions (the students are asked to choose –from six possible answers– the one that they think best continues the series of figures –see Appendix–). iii) Then each person is asked to provide a self evaluation, stating their expected result. iv) Next, the solutions are provided so that the participants can calculate their actual results. v) Finally, while they listen to the same music as before, they are asked if they are satisfied or dissatisfied with the result. The application of music in this experiment is in line with the suggestion of Poch (1999), programming the music before the start of the activity (to predispose the student) and in the final stage (to influence attitude).

Data analysis

To analyse the effect of the differences –positive and negative– between the expected and the actual results ('positive and negative surprises') for the state of satisfaction ('satisfied' or 'dissatisfied'), causal models are used. Concretely, given that the choice between 'satisfied/dissatisfied' is a dichotomous decision, a binomial logit model is used as it detects the influence of an independent variable on the probability of a person choosing a certain alternative (when given two choices).

The state of satisfaction SS_n is defined as a binary random variable that verifies $SS_n = 1$ if the student is satisfied and $SS_n = 0$ otherwise; this variable yields the probability $P(SS_n = 1 | x_n)$. Models to determine the probability of a state of satisfaction given a set of characteristics X_n are derived based on a latent variable SS_n^* that is not observed and verifies $SS_n^* = \alpha + \beta X_n + \varepsilon$, where α and β are unknown parameters to be estimated and ε is an unobserved random variable assumed to be independent and identically distributed as extreme value type I. Accordingly, the above probability is given by the popular logit model $P(SS_n = 1 | X_n) = \exp\{\alpha + \beta X_n\} / (1 + \exp\{\alpha + \beta X_n\})$.

In the empirical application of this study, the state of satisfaction/dissatisfaction of the student is expected to be directly related to the actual grade obtained. Hence, calling AG_n the actual grade of student *n,* we obtain the following expression:

$$SS_n = \alpha + \beta \cdot AG_n + \varepsilon \qquad (1)$$

Parameter β is expected to be positive as the better the actual grade, the greater the satisfaction obtained by the student. However, in order to test the dependence of the 'reference points', which is the basis of the prospect theory, it is necessary to substitute the independent variable of expression (1) (i.e., the 'actual grade' AG_n, which represents an absolute magnitude) with the 'difference between the actual grade AG_n and the expected grade EG_n', to obtain expression (2):

$$SS_n = \alpha + \beta(AG_n - EG_n) + \varepsilon \quad (2)$$

The existence of 'reference dependence' is evidenced if the specification (2) has more explanatory capacity than the basic equation (expression (1), which only includes the actual grade AG_n as an explanatory variable). In this case, we would expect that parameter β would also be positive, because if a student n obtains a better than expected grade, there will tend to be greater satisfaction (increasing SS_n) and, conversely, if the grade is lower than expected, there will be less satisfaction (reducing SS_n).

In order to observe the effect of the different musical stimuli, three dummy variables are defined and introduced into the previous expression. Concretely, CM_n takes the value of 1 if individual n receives stimulus 'classical music' and zero if not; HM_n takes the value of 1 for the stimulus 'heavy music' and zero otherwise; and NM_n is equal to 1 if the individual receives no music and zero otherwise. In this way, through the above expression (2), we obtain the following expression:

$$SS_n = \alpha + \beta_1(AG_n - EG_n)CM_n + \beta_2(AG_n - EG_n)HM_n + \beta_3(AG_n - EG_n)NM_n + \varepsilon \quad (3)$$

To test for asymmetry in the effects of the 'positive surprises' PS_n and the 'negative surprises' NS_n for student n, in other words, whether there is 'aversion to negative surprises' in line with the prospect theory, it is necessary to define the following variables:

$PS_n = (AG_n - EG_n)D_1$, where $D_1 = 1$ if $AG_n - EG_n > 0$ and $D_1 = 0$ otherwise.

$NS_n = (AG_n - EG_n)D_2$, where $D_2 = 1$ if $AG_n - EG_n < 0$ and $D_2 = 0$ otherwise.

Placing these variables in expression (2) we obtain:

$$SS_n = \alpha + \beta \cdot PS_n + \gamma \cdot NS_n + \varepsilon \quad (4)$$

where β is the effect of positive surprises on the state of satisfaction/dissatisfaction and γ the effect of negative surprises. 'Aversion to negative surprises' is present if $\gamma > \beta$; in other words, this aversion exists if the parameter associated with 'negative surprises' is greater than the parameter related to 'positive surprises'. In this way, although two surprises –one negative and the other positive– have the same size, the effect of the negative surprise on SS_n will be greater than that of the positive surprise.

To examine the influence of the different musical stimuli we use the three earlier described dummy variables, CM_n, HM_n and NM_n, so that, from the above expression (4), we obtain the following:

$$DSD_n = \alpha_i + \beta_1 PS_n CM_n + \gamma_1 NS_n CM_n + \beta_2 PS_n HM_n + \gamma_2 NS_n HM_n + \beta_3 PS_n NM_n + \gamma_3 NS_n NM_n + \varepsilon \quad (5)$$

Fecha de entrada: 22-11-2010 Fecha de aceptación: 01-05-2012

Sample and variables

To reach the proposed research objective information was obtained from a purpose made survey carried out in the first week of June 2009. The initial sample is of 73 individuals, of which three are eliminated for providing incomplete information for some of the questions, leading to a final sample of 70 individuals. The random assignment of the different musical stimuli resulted in the following: 20 receive classical music, 25 heavy music and 25 with no musical stimulus.

To operationalize the proposed models, the following variables are defined: i) Expected grade: a quantitative variable with a range from 0 to 10, which measures, after finishing the test, the grade that the student expects to obtain. ii) Actual grade: a quantitative variable with a range from 0 to 10, which indicates the grade actually obtained in the test. iii) Satisfaction/ Dissatisfaction: is measured through a dichotomous variable which takes a value of 1 if the student is satisfied with the result and zero if he or she feels dissatisfied. This variable is the 'dependent variable' in the logit model. iv) Type of musical stimulus: as stated before, three dummy variables are constructed that take a value of 1 if the musical stimulus is 'classical music', 'heavy music' or 'no music', and zero otherwise, for each of the three variables.

Results

The analysis examines the factors that lead students to describe themselves as 'satisfied' or 'dissatisfied' with the result obtained. As a first approximation, the effect of the 'actual grade' on this 'decision' is analyzed. As expected there is a significant positive parameter of the 'actual grade', which implies that as the actual grade increases so does the probability that the student will be 'satisfied' (see Equation 1 in Table 1). In reality, this first estimation is a basic model which we use to make comparisons with the other models. Concretely, Equation 2 shows the effect of the 'difference between the actual and the expected grade', finding that its explanatory capacity is greater than that obtained in Equation 1. This suggests that the introduction of 'reference points' in the analysis –in this case, the 'expected grade'– allows us to explain 'something' in the formation of an individual's satisfaction that the variable 'actual grade' alone is not able to capture. This greater fit capability is observed in all the measurements used: likelihood function, Schwarz and Akaike information criteria and the *pr* of McFadden.

The result that the equation including 'difference between the actual and the expected grade' (Equation 2) has better fit than the equation that 'only includes the actual grade' (Equation 1) is in line with the prospect theory of Kahneman and Tversky (1979) and supports hypothesis 1 that students are reference-dependent regarding their state of satisfaction with their academic performance, in such a way that their reactions depend on a reference point, or in other words, their reactions are the result of comparisons and evaluations of a certain result using a reference point.

Concretely, there is a positive significant parameter of the 'difference between the actual and the expected grade'. Again, this is the expected result, as it implies that a student having obtained a higher than expected grade will tend to classify him/herself as 'satisfied' and, conversely, if the grade is worse than expected there is less probability that s/he will express 'satisfaction' (note that, although the parameter is positive, given that the variable 'difference' is defined as 'actual grade / expected grade', if the actual grade is less than expected, the variable 'difference' will have a negative sign and, therefore, the effect of the product between the parameter –which is positive– and the variable 'difference' –which is negative– will be negative).

TABLE 1. Effect of 'gains', 'losses' and the musical stimuli on the feeling of 'satisfied/dissatisfied' (Standard errors in brackets)

Variables	Eq. 1	Eq. 2	Eq. 3	Eq. 4	Eq. 5
Actual Grade (AG_n)	0.711[a] (0.186)				
Difference between actual and expected grade (AG_n - EG_n)		0.876[a] (0.213)			
(Difference between AG_n y EG_n) x (classical music) (AG_n - EG_n) x CM			0.742c (0.295)		
(Difference between AG_n y EG_n) x (heavy music) (AG_n - EG_n) x HM			2.013c (0.798)		
(Difference between AG_n y EG_n) x (no music) (AG_n - EG_n) x NM			0.776b (0.254)		
Positive surprise (PS_n if $AG_n > EG_n$)				1.051 (0.904)	
Negative surprise (NS_n if $AG_n < EG_n$)				0.849[a] (0.249)	
(Positive surprise) x (classical music) (PS_n x CM_n)					39.06 (345.00)

Fecha de entrada: 22-11-2010 Fecha de aceptación: 01-05-2012

(Negative surprise) x (classical music) (NS_n x CM_n)					0.65c (0.324)
(Positive surprise) x (heavy music) (PS_n x HM_n)					40.75 (113.00)
(Negative surprise) x (heavy music) (NS_n x HM_n)					1.905c (0.821)
(Positive surprise) x (no music) (PS_n x NM_n)					0.291 (0.777)
(Negative surprise) x (no music) (NS_n x HM_n)					0.770b (0.286)
Constant	-3.768[a] (0.930)	0.873c (0.423)	1.055c (0.456)	0.816 (0.504)	0.945d (0.546)
Likelihood	-35.716	-31.76	-29.272	-31.740	-28,449
Scharwz Information Criterion (SIC)	-37.56	-33.61	-32.96	-34.51	-34.91
Akaike Information Criterion(AIC)	-37.72	-33.76	-33.27	-34.74	-35.45
McFadden's ρ	0.234	0.319	0.372	0.319	0,390

a = prob < 0.1%; b = prob < 1%; c = prob < 5%; d = prob <10%.

Equation 3 of Table 1 shows the results obtained from the introduction of musical stimuli in the analysis. We can clearly see that those that receive 'heavy music' have a much higher parameter than the 'classical music' and the 'no music' groups. These parameters are significantly different at 10% ($p < 0.10$) using the Wald Test. This result implies that the 'heavy music' group reacts more drastically to the comparison between the actual and the expected grade, which supports hypothesis 3 that music moderates the effect of a certain 'surprise' on the state of satisfaction with the surprise.

However, at this point it is crucial to see whether the effect of this 'difference between the actual and expected grade' is symmetrical. In other words, whether a 'positive surprise' (better than expected grade) has the same effect on satisfaction as the same amount of 'negative surprise'. What we are trying to test is the example described in Section 2 of two students that expected a 7 in a subject but one obtains an 8 and the other a 6. In both cases the difference is one point –positive for the first and negative for the second–, but the question is whether this identical difference will have the same effect on the satisfaction of the first student as on the dissatisfaction of the second. According to the property of 'loss aversion', we expect that the impact on dissatisfaction of obtaining one point less than expected will be greater than the impact on satisfaction of obtaining one point more than expected.

Therefore, Equation 4 is estimated, allowing analysis of the possible asymmetric effects of the variable 'difference between the actual and the expected grade'. We find

that the parameter of 'positive surprises' (higher than expected grade) is not significant and that of 'negative surprises' (lower than expected grade) is significant at 0.1% ($p < 0.001$). The finding that the parameter of 'negative surprises' is significantly higher than that of 'positive surprises' supports the idea that students react more intensely to the former than to the latter, which supports the property of 'loss aversion', in line with hypothesis 2, that students are loss-averse regarding their state of satisfaction with their academic performance. As previously indicated, this is one of the most notable properties of the prospect theory, and implies that the distances from the 'reference point' (expected grade) are evaluated differently depending on whether they are 'positive' or 'negative'. In this particular case, the students are more affected by 'negative surprises' (lower than expected grade) than by 'positive surprises' (higher than expected grade), although both surprises have the same intensity (i.e. the positive and negative differences are the same size).

Once demonstrated that there is an asymmetric effect of the positive and negative differences on the probability of a student being satisfied or dissatisfied, we incorporate the effect of the musical stimuli (see Equation 5 of Table 1). It can be seen that, in line with the results of Equation 4, in the case of Equation 5 only the parameters for the 'negative surprises' are significant and positive, with the parameter of 'heavy music' being larger than the rest. This result qualifies that of Equation 3 in that we observe that the 'heavy music' group reacts more intensely to the 'comparison between the actual and the expected grade'. However, the qualification resides in the finding that this only happens for 'negative surprises'; in other words, although the 'classical music' group have a positive parameter of 'negative surprises' (in line with the loss aversion property), it is significantly lower than that of the 'heavy music' group, which implies that 'classical music' acts as a *salve* against these 'negative surprises' and that 'heavy music' acts as an *aggravator.* Positive mood –in this case, generated by classical music– affects individual's judgement, leading to more favourable perception of a situation or, more appropriate for this case, to a *less unfavourable* perception. The same negative impact (obtaining a lower than expected grade) is perceived differently in function of the musical stimulus received: if a student receives 'heavy music' and obtains a 6 instead of the expected 7, the probability of dissatisfaction is higher than if the stimulus had been 'classical music'. This result supports hypothesis 3 that music moderates the effect of a certain 'surprise' on the state of satisfaction with this surprise, in line with the results of Valderrama (2000, 2004) and the argument of Poch (1999) that ending an activity with classical music helps people to focus more positively, while heavy music produces the opposite effect.

Fecha de entrada: 22-11-2010 Fecha de aceptación: 01-05-2012

Conclusions

People's reactions and responses depend generally on 'reference points', and in the context of students' academic results, it is relevant to observe what their perceptions are, i.e., according to this theory, in order to form an idea of *how good* a grade obtained in a certain subject is a student will not only use the actual grade, but also the actual grade along with a reference point, such as 'the grade I expected to obtain'. There is also wide evidence that music can influence the emotional state of people. Therefore, this paper tests the 'reference dependence' and 'loss aversion' properties in students' emotional response to their academic performance, and the moderating effect of musical stimuli.

The empirical application shows that the probability that a student feels satisfied (or dissatisfied) is best explained by 'difference between the actual grade and the expected grade', which implies a dependence on 'reference points'. However, we find its effect is not symmetrical, as the negative impact of 'negative surprises' has a stronger effect on dissatisfaction than the positive impact of 'positive surprises' on satisfaction. We also find that musical stimuli moderate the effect of a certain 'surprise' on the way in which a person feels –satisfied or dissatisfied– with the surprise.

In terms of the theoretical-practical implications of this study, we can say that generally, the study of the factors that determine the perceptions of students is vital to find the way in which they process information, which will lead to certain behaviour. Likewise, knowing the elements that can favour not only the academic performance of students but also their attitude towards certain results is fundamental. It is important to remember that, as Usher (2009, p. 276) indicates, «students' self-efficacy beliefs can be enhanced when students alter their emotions and thoughts (personal factors), when their teachers use effective classroom structures (environmental factors), and when students improve their self-regulatory practices (behaviour)». Consequently, we can point to the following implications: First, a theoretical implication based on the finding that in all the analyses in this study the «difference between the result and its reference point» has more explanatory capacity than the «actual result itself». Given that this result is based on the idea that people's reactions depend on a reference point, or in other words, that their reactions come from comparisons and evaluations of a certain result using a reference point, this means that, in the context of students' academic results, in the mind of students –consciously or unconsciously– there are 'reference points' so that the variable 'actual grade' itself is not able to collect all the information an individual processes to form a degree of satisfaction. Therefore, it is

important to consider this characteristic in any type of analysis that examines whether a student feels a certain emotion (or not) from a stimulus, and to what degree.

Second, a practical implication that can be applied immediately in the classroom is to consider music to strengthen attitudes: this study demonstrates that musical stimuli can modify the perceptions of a certain result when it is compared to a reference point. In particular, the effects of 'positive surprises' and 'negative surprises' are higher or lower, not only contingent upon the size of these surprises, but also upon to the musical stimulus received. Remember that in the experiment, if the activity ended with classical music the students had a more positive attitude.

Even though small samples are not uncommon in experiments that attempt to detect human behaviors (Kahneman and Tversky, 1979; Harinck, Van Dijk, Van Beest and Mersmann, 2007), the size of the sample used does not allow immediate generalization of the results obtained. Thus, this limitation should trigger new studies with different samples located in distinct geographical areas so that the results could be confirmed.

Finally, for further research remains: 1) in the context of the prospect theory, to analyze whether there is 'diminishing sensitivity' from the finding that the impacts of 'positive and negative surprises' depend on the distance from a 'mid-point'. To be more precise, it would be an analysis into whether the effects produced by 'positive or negative differences between the actual and expected grades' on satisfaction/dissatisfaction are reduced if they are further away from the mid-point of 5: for example, obtaining a 7 when a 6 was expected would have more impact on the degree of satisfaction than expecting a 9 and obtaining a 10. Or, alternatively, obtaining a 3 when a 4 was expected would have a greater effect on dissatisfaction than expecting a 3 and obtaining a 2. The indifference –or the 'couldn't-care-less attitude'– of some students would be a clear reflection of this property: once they have failed, they become more immune to obtaining even worse grades. 2) This article has focused on the 'state of satisfaction' *(whether satisfied or not)* with the grade obtained, so these results could be enriched by analyzing the 'degree of satisfaction' *(how much satisfied).*

Fecha de entrada: 22-11-2010 Fecha de aceptación: 01-05-2012

Bibliographic references

Amir, D. (1996). Music Therapy: Holistic Model. *Music Therapy,* 14, 1, 44-60.

Bernardi, L., Porta, C., Casucci, G., Balsamo, R., Bernardi, N. F., Fogari, R. and Sleight, P. (2009). Dynamic interactions between musical, cardiovascular, and cerebral rhythms in humans. *Circulation: Journal of the American Heart Association,* 119, 24, 15-23.

Blaney, P. H. (1986). Affect and Memory: A Review. *Pshicological Bulleting,* 99, 2, 229-246.

Eccles, J. S. (2005). Studying the Development of Learning and Task Motivation. *Learning and Instruction,* 15, 161-171.

Friedlander, L. H. (1994). Group Music Psychotherapy in an Inpatient Psychiatric Setting for Children: A Developmental Approach. *Music Therapy Perspectives,* 12, 2, 92-97.

Goldman, J. S. (1998). Toward a New Consciousness of the Sonic Healing Arts: The Therapeutic Use of Sound and Music for Personal and Planetary Health and Transformation. *Music Therapy,* 7, 1, 28-33.

Harinck, F., Van Dijk, E., Van Beest, I. and Mersmann, P. (2007). When Gains Loom Larges than Losses: Reversed Loss Aversion for Small Amounts of Money. *Psychological Science,* 18, 12, 1099-1104.

Hendricks, C. B., Robinson, B., Bradley, L. H. and Davis, D. (1999). Using Music Techniques to Treat Adolescent Depression. *Journal of Humanistic Education and Development,* 38, 1-39.

Hidi, S. (1990). Interest and its Contribution as a Mental Resource for Learning. *Review of Educational Research,* 60, 4, 549-571.

—, Berndorff, D. and Ainley, M. (2002). Children's Argument Writing, Interest and Self-Efficacy: an Intervention Study. *Learning and Instruction,* 12, 429-446.

Kahneman, D. and Tversky, A. (1979). Prospect Theory: and Analysis of Decision under Risk. *Econometrica,* 47, 2, 263-291.

Kitsantas, A., Reiser Robert, A. and Doster, J. (2004). Developing Self-Regulated Learners: Goal Setting, Self-Evaluation, and Organizational Signals during Acquisition of Procedural Sills. *Journal of Experimental Education,* 72, 4, 269-287.

Larson, A. A., Britt, M. A. and Kurby, C. A. (2009). Improving Students' Evaluation of Informal Arguments. *Journal of Experimental Education,* 77, 4, 339-366.

Martin, M.A. and Metha, A. (1997). Recall of Early Childhood Memories through Musical Mood Induction. *The Arts in Psychotherapy,* 24, 5, 447-454.

Marsh, H. W. (1986). Verbal and Math Self-Concepts: An Internal/External Frame of Reference Model. *American Educational Research Journal,* 23, 1, 129-149.

McIntyre, J. (2007). Creating Order out of Chaos: Music Therapy with Adolescent Boys Diagnosed with a Behaviour Disorder and/or Emotional Disorder. *Music Therapy Today,* 8, 1, 56-79.

Murphy, P. K. and Alexander, P. (2000). A Motivated Exploration of Motivation Terminology. *Contemporary Educational Psychology,* 25, 1, 3-35.

Poch, S. (1999). *Compendio de musicoterapia,* vol. II. Barcelona: Herder.

Rickson, D. and Watkins, W. (2003). Music Therapy to Promote Prosocial Behaviours in Aggressive Adolescent Boys: A Pilot Study. *Journal of Music Therapy,* 40, 283-301.

Rury, J. L. (2002). Democracy's High School? Social Change and American Secondary Education in the Post-Conant Era. *American Educational Research Journal,* 39, 2, 307-336.

Schmidt, U. and Zank, H. (2002). What is Loss Aversion? *Journal of Risk and Uncertainty,* 30, 2, 157-167.

Thaut, M. H. (1989). Music Therapy, Affect Modification, and Therapeutic Change: Towards an Integrative Model. *Music Therapy Perspectives,* 7, 55-62.

— and de L'Étoile, S. K. (1993). The Effects of Music on Mood State Dependent Recall. *Journal of Music Therapy,* 30 (2), 70-80.

Tucker, D. M. (1981). Lateral Brain Function, Emotion and Conceptualization. *Psychological Bulletin,* 89 (1), 19-46.

Usher, E. L. (2009). Sources of Middle School Students Self-Efficacy in Mathematics: A Qualitative Investigation. *American Educational Research Journal,* 46, 1, 275-314.

Valderrama, R. (2000). Comparación entre los efectos de la música y un procedimiento hipnótico en el nivel de ansiedad. *Psicología.com,* 4, 2, 1-16.

— (2004). Escuchar música sedante en el nivel de ansiedad entre extravertidos y ambivertidos: Una comparación. *Psicología.com,* 8, 2, 1-8.

Wilson, S. (1991). Music Therapy in Education. *British Journal of Music Therapy,* 5, 2, 14-17.

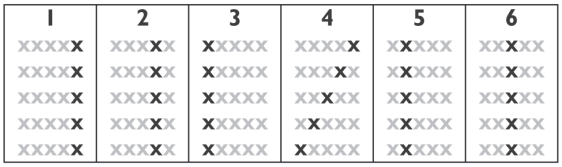
Dirección de contacto: Juan Luis Nicolau González. Universidad de Alicante. Facultad de Económicas. Departamento de Marketing Ap. 99; 03080 Alicante, España. E-mail: jl.nicolau@ua.es

Fecha de entrada: 22-11-2010 Fecha de aceptación: 01-05-2012

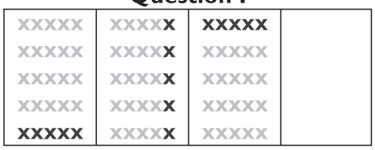
Appendix. Test of the experiment

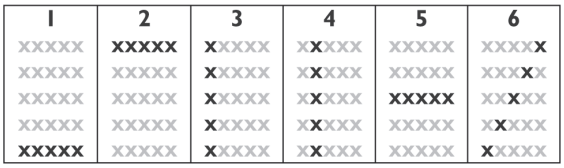
In each question, choose the answer that you think best continues the series (upper table), from the possible answers 1 to 6 (lower table).

Example

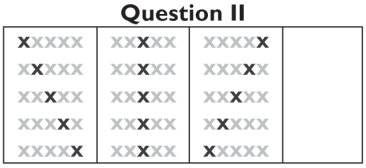


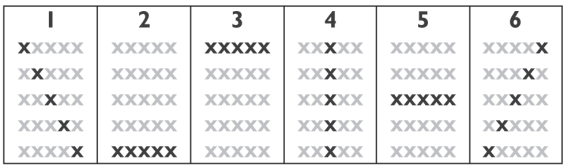
Question I





Question II





Question III

xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	

1	2	3	4	5	6
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx

Question IV

xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	

1	2	3	4	5	6
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx

Question V

xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	

1	2	3	4	5	6
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx

Question VI

xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	

Fecha de entrada: 22-11-2010 Fecha de aceptación: 01-05-2012

1	2	3	4	5	6
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx

Question VII

xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	

1	2	3	4	5	6
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx

Question VIII

xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	

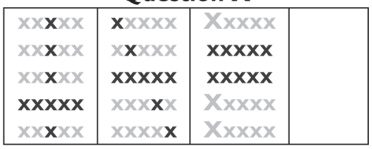
1	2	3	4	5	6
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx

Question IX

xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	
xxxxx	xxxxx	xxxxx	

1	2	3	4	5	6
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx

Question X



1	2	3	4	5	6
xxxxx	xxxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx
xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx	xxxxx

Adapted from http://www.mensa.es/test/test.html

Fecha de entrada: 22-11-2010 Fecha de aceptación: 01-05-2012

El cuidado ético de sí y las figuras del maestro en la relación pedagógica: reflexiones a partir del último Foucault

Ethical Care of the Self and the Teacher in the Pedagogical Relationship: Reflections Based on the Latest Foucault

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2013-360-217

Pedro Pagni

Universidad Estadual Paulista. Facultad de Filosofía y Ciencias. Departamento de Administración y Supervisión Escolar. Marilia, Brasil.

Resumen

La educación viene siendo concebida como la acción responsable para que el hombre se convierta en humano, para que se forme y se enfrente a los desafíos de la vida y, principalmente, del mundo, al cual se incorpora mediante su ingreso en la tradición cultural transmitida. Con todo, como tal transmisión implica cierta apertura a lo nuevo –y no solamente la transmisión de la tradición–, se hace imprescindible en la educación escolar preservar un campo de intersección entre el arte de vivir y el mundo para el cual se prepara a los recién llegados. Es en este campo de intersección donde el presente ensayo busca discutir –recurriendo al pensamiento de Michel Foucault– sobre el *cuidado de sí* y sobre el papel desempeñado por el otro en esta forma de adquisición de actitudes éticas para la conducción de la vida. Reconstruyendo el pensamiento de este filósofo, elaboraremos la hipótesis de que, antes de formar moralmente al alumno, transmitirle valores o hacerle adquirir competencias, en el sentido hoy preponderante en la educación escolar, la noción de *cuidado de sí* –y el modo en que en ella se sobreentiende la necesaria relación con el otro para realizarse efectivamente– *resulta una categoría importante* para pensar de forma más amplia las relaciones entre ética y educación en el entorno

Fecha de entrada: 23-11-2010 Fecha de aceptación: 21-05-2012

escolar. En particular, verificaremos cómo esa noción y ese análisis acerca del papel del maestro en la conducción de la vida, desarrollados por el filósofo francés, pueden auxiliar a los educadores a repensar el sentido ético de la acción pedagógica, buscando en ella cierta apertura para la formación de actitudes de educadores y educandos.

Palabras clave: ética, cuidado de sí, educación, Michel Foucault, filosofía de la educación.

Abstract

Our conception of education is that it is the responsible action whereby man becomes human, trains and faces the challenges that life and the world present, as man enters a larger, shared cultural tradition and thus joins the world. However such sharing implies that we must not just rely on tradition, but remain open to new ideas. It is essential for schooling to preserve a field where the art of living intersects with the world for which future generations are being prepared. It is in this field of intersection that this essay seeks to discuss Michel Foucault's thought, care of the self and the role played by others in the acquisition of ethical attitudes pertaining to one's conduct in life. Through reconstructing Foucault's ideas, we elaborate on the hypothesis that, before morally shaping students, teaching them values, or aiding in their skill acquisition in the sense prevailing in schooling today, it is important to understand the notion of care of the self (and how the notion implies interaction with others for effective care of the self). *Care of the self is vital* for thoroughly understanding the relationships between ethics and education in school. We particularly examine how Foucault's ideas and his analysis of the teacher's role in shaping the student's life conduct can help educators rethink pedagogical action in an ethical sense and find within it a certain openness to the formation of attitudes in educators and students alike.

Key words: ethics, care of the self, education, Michel Foucault, philosophy of education.

Introducción

En general, desde su génesis moderna, la educación viene siendo concebida como sinónimo de cuidado para que el hombre se convierta en humano y salga del estado en que nace. Aunque la educación se proponga cuidar del hombre desde su nacimiento, formándolo tanto para enfrentar los desafíos de la vida como para ingresar en el mundo, la educación escolar específicamente se caracterizó por su interés en preparar al hombre

Fecha de entrada: 23-11-2010 Fecha de aceptación: 21-05-2012

más para la última tarea que para la primera. La escuela moderna colaboró para que los hombres naciesen al mundo por medio de la adquisición de la lengua, los hábitos, las costumbres y, en fin, la cultura, como afirmó Hannah Arendt (1997). En este sentido, parece que la escuela facilita un segundo nacimiento, al conseguir proteger a los recién llegados de las amenazas que el primer nacimiento pudiera representar tanto para sí mismos como para el mundo, ya que los expondrían a la *vida desnuda* y a su gobierno.

Desde esta perspectiva, sería teóricamente factible intentar evitar que el papel ejercido por la educación escolar siga contribuyendo a la actual falta de distinción entre lo privado y lo público. Sin embargo, defender la posibilidad de que se transmita lo que de común hay con el otro (lo que, en la institución escolar, puede de hecho ser compartido) no impide la aparición del *acontecimiento,* que siempre presupone cierta apertura a lo nuevo –y no solamente la transmisión de la tradición–. Si esto es así, se vuelve entonces imprescindible preservar para la educación escolar un lugar de intersección entre la vida y el mundo para el cual se prepara los recién llegados en su pasaje de la vida privada a la esfera pública.

Es este campo de intersección el que busco explorar aquí para proponer algunas reflexiones, a partir del pensamiento de Michel Foucault (2004*b;* 2009*a;* 2009*b*) sobre el c*uidado ético de sí* y sobre el papel desempeñado por el otro en esta forma de adquisición de actitudes éticas en la conducción de la vida.

Lo que voy a argumentar es que el cuidado del otro, implícito en la acción pedagógica, presupone un cuidado ético de sí mismo en el profesor, similar al que se puede promover en los alumnos en el seno de una relación pedagógica. Para eso, defenderé, en primer lugar, la necesidad de volver a considerar cierta tradición filosófica que pone el acento en la relación existente entre la filosofía, la educación y el arte de vivir; y, en segundo término, trataré de sugerir la importancia que tiene el hecho de animar al profesor a que, durante su ejercicio pedagógico, busque un lugar propio en lo que podríamos llamar el *magisterio del vivir;* es decir, a que encuentre, en su actividad, un campo de reflexión ética orientada al *cuidado de sí,* al mismo tiempo que atiende al *cuidado del otro,* si bien en unas coordenadas espaciotemporales que en la actual configuración de la escuela resultan complejas.

El ensayo está dividido en dos partes. En la primera, expondré, de manera sucinta, el planteamiento de Foucault sobre el cuidado de sí y la *parrhesía* como desafíos para la filosofía de la educación. En la segunda parte, a partir de mi reflexión anterior y de las sugerencias de Foucault, me dedicaré a explorar que pasar de la condición de profesor a la de maestro supone abrir un campo fértil para la reflexión ética en la educación actual.

Fecha de entrada: 23-11-2010 Fecha de aceptación: 21-05-2012

El cuidado de sí, la *parrhesía* y un desafío para la filosofía de la educación

El último Foucault aborda desde el punto de vista de una *ontología del presente* (Foucault, 1984; 2000) el tema del cuidado de sí *(ephiméleia heautoû)* y, posteriormente, el de la *parrhesía,* concepto que guarda cierta correspondencia con lo que entiende por actitud crítica, enunciada en su compromiso con las prácticas de la libertad.

Gracias a dicha actitud, se podrían buscar modos de existencia cada vez más libres en sus relaciones con las diversas dimensiones y artes de gobierno. Eso sucedería en la medida en que la crítica estuviera relacionada con una constante actitud del individuo de *no querer ser gobernado* de determinada forma y se presentase como una búsqueda de estrategias y tácticas que permitiesen formas de existencia cada vez más libres en los juegos de fuerza y relaciones de poder, que favorecieran procesos de subjetivación en ese sentido.

El ejercicio de las prácticas de sí debería considerarse como la búsqueda de prácticas de libertad. Según Foucault, la libertad es la «condición ontológica de la ética» y, a su vez, esta es la «forma reflexiva de la libertad» (2004*a,* p. 267). En este sentido, él considera estas prácticas como una práctica de libertad, es decir, como un modo de existencia que se contrapone a la *inmovilidad* de las relaciones de poder y a la *sedimentación* de los estados de dominación, con el objeto de resistirse a unas y otros ensayando nuevas relaciones y experimentando la recreación de uno mismo. Así pues, se hace necesario que los sujetos participantes de estas relaciones y estados se ocupen de sí mismos, como un imperativo ontológico y ético inmanente, haciéndoles volver sus miradas y pensamientos sobre las verdades y valores morales asimilados en su existencia, para que puedan elegir sus mejores guías y aprender a cuidar de los otros. Por tanto, no es por el hecho de aprender a cuidar de los otros por el que estos sujetos establecen sus conexiones con la ética, sino que lo hacen justamente porque ellos cuidan de sí mismos.

Con esta perspectiva, Foucault (2004*b*) problematiza toda la tradición filosófica que, desde su génesis, interpretó el *conócete a ti mismo (gnôthi seautón)* socrático como asiento de la conciencia de sí en las relaciones entre el sujeto y la verdad desarrolladas desde la modernidad. Partiendo de este enfoque, sería posible sospechar de la 'gubernamentalización' del Estado pretendida por la modernidad, del mismo modo que, también es posible sospechar de la política de verdad y de la idea de sujeto creada en la tradición que va de Descartes a Husserl (Foucault, 2008), a lo que el mismo Foucault llama «momento cartesiano» (Foucault, 2004*b*). Foucault habla del cuidado de sí *(epiméleia heautoû)* y defiende su primacía en relación con el 'conócete a sí

Fecha de entrada: 23-11-2010 Fecha de aceptación: 21-05-2012

mismo', invirtiendo la interpretación canónica que la historia de la filosofía ha hecho del pensamiento socrático y afirmando que ella se ha sustentado en la analítica de la verdad que ha fundado la filosofía y las ciencias modernas. En esto sentido, Foucault (2004*a,* pp. 10-12) argumenta que Sócrates inaugura una tradición que llegó hasta el cristianismo, pasando por Platón, por epicúreos y estoicos, y que solamente fue interrumpida con la modernidad, aproximadamente cuando la filosofía de la conciencia pasa a imponerse en el interés por las relaciones entre sujeto y verdad. En resumen: para esa tradición, el cuidado de sí consistiría, al menos, en lo siguiente: (1) en una *actitud general* consigo mismo, con los otros y con el mundo; (2) en *cierta forma de mirar* que se desplaza del exterior hacia uno mismo, lo que implica formas de atención «a lo que uno piensa y a lo que pasa en el pensamiento» (Foucault, 2004*a,* p. 14); y (3) y en una serie de prácticas, próximas a los ejercicios y a la meditación, por medio de los cuales, «nos cambiamos, nos purificamos, nos transformamos y nos configuramos» (Foucault, 2004*a,* p. 15).

Actualmente, esa recomendación de ocuparse de uno mismo resulta extraña a la vez que paradójica. Aunque hoy pueda significar «egoísmo» o «repliegue sobre uno mismo» –una especie de solipsismo–, según Foucault, durante siglos significó, muy por el contrario, «un principio positivo matricial vinculado a morales extremadamente rigurosas» (2004*a,* p. 17). Sin embargo, de acuerdo con el autor, ese principio de una moralidad extremadamente austera, asentada en el cuidado de sí, fue readaptado por los códigos y las reglas del cristianismo y de la modernidad, hasta constituirse en morales no egoístas, en obligaciones para con los otros, que generan complejas paradojas y hacen que ese cuidado de sí quede desprestigiado como elemento constitutivo de una ética. Después de todo, en virtud de lo que Foucault (2004*a,* p. 18) denomina «momento cartesiano», el cuidado de sí resultó prácticamente olvidado en la recalificación filosófica del 'conócete a ti mismo', al establecer como primera certeza –necesaria al procedimiento filosófico– la evidencia de una conciencia entendida como conocimiento de sí y al fundarla en una prueba ontológica de la existencia, que concibe como sujeto a quien tiene acceso a la verdad. Así, esa recualificación del 'conócete a ti mismo' y esa descualificación del cuidado de sí pasan a constituirse como fundantes para la filosofía moderna.

Esos hechos, según Foucault (2004*a*), hurtaron a la filosofía la posibilidad de constituirse como una forma de pensamiento que se interroga, no tanto sobre lo que es verdadero o falso, sino sobre lo que hace posible el conocimiento de lo verdadero y de lo falso, lo cual permite al sujeto tener acceso a la verdad conforme a sus límites y a sus posibilidades. A su vez, la espiritualidad de la cual formaba parte quedó desprestigiada y sujeta a esa reglamentación de la verdad. La espiritualidad iba a conformarse como

Fecha de entrada: 23-11-2010 Fecha de aceptación: 21-05-2012

un conjunto de búsquedas, prácticas y experiencias que constituyen para el sujeto el precio que se debe pagar por la verdad, ya que esta no le es dada por ningún acto del conocimiento, sino que exige cierta modificación, transformación, desplazamiento como condición de posibilidad de un derecho de acceso a la verdad. Por eso, la espiritualidad fue aquello que la filosofía olvidó a partir de un estancamiento de las relaciones entre el sujeto y la verdad, ya que para la espiritualidad, según Foucault, «un acto de conocimiento, en uno mismo y por sí mismo, jamás lograría dar acceso a la verdad si no fuera preparado, acompañado, duplicado, consumado, por cierta transformación del sujeto […], en su ser sujeto». (2004*a,* p. 21) En este sentido, el cuidado de sí apenas reviste la forma preponderante de interpretación de la filosofía antigua y, al recuperarla como ejercicio de espiritualidad, como modo de vida y arte de vivir, pone a prueba la función de la filosofía como un acto de pensar destituido de una actitud ética y política.

Este giro no consiste en despreciar la importancia que la filosofía adquirió como actividad de pensamiento en su búsqueda de la verdad, sino en comprender que esta no es más que una de sus formas, y no necesariamente la más importante. Análogamente a lo que ocurre con el 'conócete a ti mismo' en relación con el cuidado de sí, el acto de pensar y de conocer es tan importante como lo fueron para la filosofía antigua, para Sócrates, los estoicos, los epicúreos y algunos cristianos los ejercicios de meditación y otras formas de ascesis. Para estos filósofos lo más importante es que de su práctica resulte la transformación de sus agentes, de aquellos que eligieron la filosofía como una forma de vida, como una manera de decir la verdad y como una modalidad de relacionarse con el otro cultivándose a sí mismos.

Si esa perspectiva de la filosofía fue más evidente en los estoicos, como dijo Foucault (2008, p. 74), en ese caso, ascesis «no significa renuncia, sino consideración progresiva, del yo, o dominio sobre sí mismo, obtenido, no a través de la renuncia a la realidad sino a través de la adquisición y de la asimilación de la verdad». La meta final de este cuidado que comprende la ascesis es el acceso a la realidad de este mundo, el *paraskeuazo* ('estar preparado'), que consiste en un conjunto de prácticas mediante las cuales uno puede adquirir, asimilar y transformar la verdad en un principio permanente de acción. Así, «*Aletheia* se convierte en *ethos*» en un proceso hacia un grado mayor de subjetividad (Foucault, 2008, p. 74).

La verdad, como «principio inmanente de la acción», parece ir más allá en la búsqueda de la verdad pretendida por la ontología del presente y por la actitud crítica que la preside como una virtud general (Foucault, 2000), y no como un fundamento epistemológico en el que se legitimaría. Es en ese registro donde se retoma la noción de *parrhesía* como

Fecha de entrada: 23-11-2010 Fecha de aceptación: 21-05-2012

un modo de decir la verdad originalmente elaborado por los filósofos de la antigüedad. De acuerdo con Foucault (2009*a,* p. 92), se puede decir que la *parrhesía* «es una manera de decir la verdad de modo que, por el hecho mismo de decirla, nos abrimos, nos exponemos a un riesgo», un riesgo que nos obliga a hacer de nosotros nuestros propios interlocutores cuando hablamos, al ligarnos al enunciado y a la enunciación de la verdad, y a hacer de esto un acto valeroso, un acto arriesgado y libre. «El parresiasta –dice Foucault– es el hombre verídico, esto es: quien tiene el coraje de arriesgarse al decir veraz, y que arriesga ese decir veraz en un pacto consigo mismo, en su carácter, justamente, de enunciador de la verdad». (2009*a,* p. 92)

Este modo de verdad no enuncia, discursivamente, un conocimiento verdadero, construido por argumentos lógicamente estructurados y asentados en una epistemología que garantizaría su transmisión a otras personas. Tampoco se basa en la retórica, o sea, en el uso de argumentos lógicos y dialécticos para convencer a un público concreto, gracias al sentido apelativo de su discurso y, simultáneamente, al clamor de consentimiento de sus destinatarios. A diferencia de eso, la verdad sería la expresión de un *hablar franco* que implica, por un lado, una exposición de aquel que la enuncia como sujeto que presenció el acontecimiento y que hizo de este una forma constante de autotransformación empírica; por otro, la verdad pone este mismo discurso –y a su sujeto– en riesgo, puesto que provoca a sus interlocutores más que acomodarlos hasta dejarlos apaciguados. En este sentido, ese modo de verdad está asociado a la filosofía entendida como una forma de vida, contraria a la retórica del pasado, al tiempo que interpela su forma científica en el presente.

Este modo de filosofar de la filosofía socrática –y desarrollado posteriormente por estoicos y cínicos– repone el presente y la vida en el centro (y en el interior) del discurso filosófico contemporáneo. Devuelve la filosofía a lo que era en su génesis: una forma de ejercicio espiritual y un conjunto de prácticas que preparaban al sujeto para la vida, para la singularidad de los acontecimientos, en el caso de los estoicos y de los filósofos dispuestos a estar a la altura de la dignidad del presente, como señaló Deleuze (2000); o para los movimientos revolucionarios del siglo XIX y de ciertos movimientos artísticos del siglo XX, como sugiere Foucault (2009*b*), en el caso de los cínicos. Si bien de formas distintas, estos movimientos hacen de la filosofía un arte de vivir que comprende prácticas y uso de técnicas, pero en un sentido que no las reduce a una mera fundamentación o enunciación de las tecnologías, sino que más bien las hace estar orientadas hacia una 'tecnología de sí'. Se trata de un trabajo de uno sobre sí mismo, en el que la inquietud de sí conduce tanto al buen gobierno de uno mismo como al buen gobierno de los otros.

En la relación con los otros, el lenguaje y su pragmática resultan elementos centrales. Foucault –así como considera necesario colocar el conocimiento de sí bajo la primacía de la inquietud (cuidado) de sí y de las diversas tecnologías del yo– insiste en que la autotransformación del sujeto allí presupuesta solo tiene lugar a través de un trabajo de enunciación de lo que se pasa, de lo que sucede. Ahora bien, para él la pragmática del lenguaje que envuelve la relación con el otro no es idéntica a la que actualmente se entiende como tal y que busca modificar el sentido del discurso de conformidad con los contextos de comunicación.

La actual pragmática del lenguaje se encuentra bajo el predominio de un decir veraz que se asienta en el presupuesto de la cognición, de la representación y de la transmisión. En esto caso, el análisis de la pragmática del discurso, dice Foucault (2009*a,* p. 84), «es el análisis de los elementos y de los mecanismos mediante los cuales la situación en que se encuentra el enunciador va a modificar lo que puede ser el valor o el sentido del discurso». Al revés de eso, con la *parrhesía* aparece «toda una familia de hechos de discurso que, si se quiere, son muy diferentes, casi lo inverso, de la proyección en espejo de lo que llamamos pragmática del discurso» (Foucault, 2009*a,* p. 84). En esa forma de decir veraz, el enunciado y el acto de enunciación van a afectar al modo de ser del sujeto y a comprometer a quien habla con el discurso que enuncia. Es eso lo que hace que «el acontecimiento del enunciado afecte el modo de ser del sujeto» y que «el sujeto modifique, afirme o, en todo caso, determine y precise cuál es su modo de ser en cuanto habla» (Foucault, 2009*a,* p. 84).

Esas relaciones del sujeto con el otro caracterizan un conjunto de hechos de discurso muy diferentes de los de la pragmática, pues es en ellos donde el acontecimiento discursivo afecta, y tal afección hace surgir una *dramática discursiva* con fuerza similar a la pragmática de sí, menos visible, es cierto, pero más devastadora. En su interés por profundizar en esta relación con el otro, Foucault busca resaltar la relación entre el maestro-filósofo y el discípulo, originalmente preconizada por Sócrates, para después hablar de los estoicos, epicúreos, cristianos y cínicos. El filósofo francés sostiene que, en el ejercicio de las prácticas y de los cuidados de uno mismo, constitutivos de la espiritualidad, tanto maestro como discípulo saldrían de su relación transformados como sujetos. Es esta modificación la que parece haber sido parcialmente abandonada en las reflexiones pedagógicas que se apoyaron en la naciente filosofía de la educación.

Este es un aspecto que me gustaría abordar ahora, para, desde ahí, tratar de explorar las implicaciones que tiene para un pensamiento de la relación pedagógica a la luz de esta tradición del cuidado de sí. Antes, debo decir que consideraré aquí la educa-

Fecha de entrada: 23-11-2010 Fecha de aceptación: 21-05-2012

ción como un arte de gobierno pedagógico ejercido sobre la infancia en los términos ya desarrollados en otros trabajos anteriores (Pagni, 2010*a;* 2010*b*).

En la relación con el otro abierta por la tradición del cuidado de sí, en los términos retomados por Foucault y que acabo de exponer sucintamente, pueden aparecer una serie de problemas.

El primero de ellos se refiere a la acusación de que cuidar de uno mismo significaría dejar de cuidar del otro y de la *polis.* Esto no procede en la medida en que, como dice Foucault, «no hay cuidado de sí sin la presencia de un maestro» (2004*b,* p. 73). El maestro de que habla Foucault tiene una posición específica, distinta de la del profesor, pues él «no cuida de enseñar aptitudes y capacidades a quien guía, no busca enseñarle a hablar ni a prevalecer sobre los otros, etc.». Por el contrario, el maestro «cuida del cuidado que el sujeto tiene de uno mismo y que, en el amor que tiene por su discípulo, encuentra la posibilidad de cuidar del cuidado que el discípulo tiene de sí propio» (2004*b,* p. 74). El maestro aquí es el *maestro de vida,* aquel que practica el arte de vivir y la filosofía por medio de los recursos antes presentados. No enseña capacidades y aptitudes, ni habilidades o competencias a aquellos a quien dirige, ya que no se ocupa de enseñarles a saber y a hacer de acuerdo con normas prestablecidas; tampoco pretende sujetarlos a los dispositivos del arte de gobierno pedagógico y de la institución escolar, como hace el profesor.

En este sentido, el desafío que sería necesario afrontar para explorar sus implicaciones en la educación y, particularmente en la educación formal, viene impuesto por la siguiente pregunta: ¿cómo relacionar el arte de vivir con los dispositivos disciplinares y de sometimiento de la escuela? La respuesta a esta pregunta solo puede provenir de los sujetos de la acción educativa, en la transición entre la vida y la escuela; es decir, de los sujetos que estén dispuestos a asumir la tradición filosófica antigua de las relaciones entre maestros y discípulos, como relaciones diferentes a las que existen en la modernidad entre profesores y alumnos. Pienso que recuperar esta tradición filosófica antigua, como Foucault ha hecho, puede ayudar a confrontar las actitudes que tenemos en la actualidad, como profesores, con la perspectiva de los maestros del vivir socrático, estoico y cínico. De este modo, la filosofía de la educación podría vislumbrar campos en los que problematizar la actitud ética del profesor ante la vida y la acción política en el mundo, así como el sentido en que la ejerce y su repercusión en la acción pedagógica desarrollada en la escuela.

Se trata, entonces, de alimentar cierta tensión entre vida y escuela, de promover cierta fecundidad en las discusiones filosóficas de la educación –entendida como un pensar del profesor en la propia acción pedagógica– y, tal vez, como consecuencia

de ello, de ser capaz de promover una autotransformación como sujeto de la educación, haciendo de esa actividad una prolongación de su arte de vivir y de transformarse para, de este modo, aprender a cuidar del cuidado de sí del otro. Aunque el cuidar del cuidado de sí del otro no sea una proposición fuerte de la moderna relación profesor-alumno ni de la actividad de enseñanza en la actualidad, un desafío principal consiste en averiguar en qué medida el arte de vivir del maestro *tensa* la actividad del profesor; y en qué grado conduce al sujeto a considerar en qué sentido, y de qué manera se halla presente –o no– en la escuela la actitud ética de cuidado. Por eso, al retomar las tres figuras del maestro en las respectivas tradiciones filosóficas apuntadas por Foucault, me gustaría propiciar la apertura de un campo de reflexiones sobre las actitudes éticas y políticas que concurren *en,* y extrapolan *las,* cuestiones de la transmisión de valores en la escuela[1].

Del profesor al maestro: un campo para la reflexión ética en la educación

En los diálogos platónicos, la figura del maestro parece encarnarse en el filósofo fundador: Sócrates. Un personaje que se presenta a veces como el interlocutor de cualquier conciudadano que a él se acerque, o como el filósofo que sirve de guía para que el otro se ocupe de sí mismo. Con todo, en la interpretación de Foucault, Sócrates funciona como una especie de espejo que refleja la mirada del discípulo y lo hace identificarse con su propia naturaleza, dirigiendo su visión al alma, para que esta

(1) Tanto en Brasil como en España hay muchas obras que son referencias en cuanto a la transmisión de los valores en la escuela y que asumen el concepto de educación moral. Las obras de Puig y Martínez (1987, 1989), de Martínez y Puig (1991), de Puig (1992) y de Martínez (1992) son referencias importantes para comprender la educación en valores de esta perspectiva moral de la enseñanza. En Brasil, se hacen eco de estas voces La Taille (2000, 2001, 2006, 2009) y otros estudiosos del tema que se ocupan del aprendizaje psicológico de los valores, y que entienden que este es una educación moral y el sentido ético de la escuela. Podremos añadir a estas obras de carácter más centrado en el análisis psicológico y en el aprendizaje moral en la escuela, otras investigaciones de naturaleza filosófica como las que se encuentran en Fullat i Genís (2003), Touriñan (2006) y Gil, Jover y Reyero (2003), en España, y Freitag (1995, 2001), en Brasil. Estas últimas se asoman a las primeras en la medida en que defienden que la educación moral es posible, por medio del aprendizaje de los valores y de su transmisión en la escuela, lo que garantizaría una formación ética de la persona y de la política del ciudadano. Lo mismo se puede decir de muchos otros trabajos que tradicionalmente entendieron la ética como un campo de estudio de la moral y la formación ética de la persona como un sinónimo de educación del ciudadano, en los términos apuntados por Bárcena, Gil y Jover (1999) y desarrollados por Gil (2003), en España, y también propuestos por Goergen (2001) y Hermann (2001, 2005), en Brasil. Otra perspectiva, distinta de esta, propone que la ética no puede ser enseñada mediante la transmisión de los valores y, aunque consideran el papel moralizador de la educación formal, evitan defender su restricción a una condición lógica y a una cognición reducida a lo psicológico o a una pragmática convencional. Para esa perspectiva, la respuesta ética se condiciona por el acontecimiento y por una experiencia singular sobre la que se puede reflexionar y jugar reflexivamente de acuerdo con la voluntad de potencia de sus sujetos y de las vicisitudes de la vida (las cuales no solo suceden en la escuela). En ese sentido, las cuestiones éticas que ocurren en las escuelas y que son objeto de la reflexión de los profesores han sido abordadas en los estudios de Buxarrais et ál. (1991), Buxarrais (2006), Bárcena y Mèlich (2000), Bárcena (2003, 2004, 2006), Ortega (2004, 2006) y Larrosa (2002), en España, y De Silva (2001, 2002), Pucci (2001, 2002); Veiga-Neto (2004), Gallo (1998, 2008) y Garcia (2009), en Brasil. Este ensayo procura traer contribuciones para esta última perspectiva y, en este sentido, se distancia de la primera, a la que, aun considerándola importante, tiene por distinta de la que aquí se asume.

Fecha de entrada: 23-11-2010 Fecha de aceptación: 21-05-2012

pueda contemplar su elemento divino y desprender de ahí un modelo de sabiduría que guíe su vida. De acuerdo con Foucault, en esa relación con el maestro, el discípulo reconoce el «principio del saber y del conocimiento; y este principio del saber y del conocimiento es el elemento divino» (2004*b,* p. 89). Para reconocerse a uno mismo resulta necesario reconocer este principio. Así, el maestro tiene la función de hacer que el discípulo dirija su mirada al alma y al principio del saber y del conocimiento en el cual finalmente se reconocerá a sí mismo.

Al interpelar al discípulo para que se ocupe de sí, Sócrates activa como dispositivo una especie de espejo en que aquel se ve a sí mismo, reflejando su mirada en sí mismo, contemplando su elemento divino y el principio de saber y conocimiento necesarios para la formación de su sabiduría, semejante a aquella de la cual el maestro filósofo es portador. El conocimiento de uno mismo y la verdad, en los que se sustenta la sabiduría del maestro-filósofo, son entonces parte de un conjunto de prácticas y de cuidados de uno mismo, y no su fundamento. De acuerdo con ello, el filósofo necesita de estas prácticas y cuidados de sí para cuidar del otro, así como para instigar al discípulo a que se ocupe de sí, sin que eso implique necesariamente que se fundamenten en un conocimiento de sí y en una verdad. No se trata de replicar una imagen del maestro, como la reflejada en un espejo que acomoda la mirada del discípulo a ella, sino como la refractada por ese dispositivo que saca del foco la visión establecida y perturba el pensamiento para que la configuración de una imagen propia le sirva de guía, sujeta a sus experimentos y ensayos. Maestro y discípulo pueden, así, salir de esa relación no siendo más los mismos. De esta manera adquieren la libertad para distinguirse y consiguen un pensar diferente uno del otro; se modifican como sujetos, en estrecho vínculo con lo que son, ontológicamente hablando, y no tanto identificándose entre sí por medio de un acto de conocimiento, que confiere al maestro el privilegio de la verdad, porque conoce, y al discípulo la exigencia de su aceptación, por ser ignorante.

En esta figuración, la ignorancia aparece, muchas veces como una condición de la relación entre maestro y discípulo y como una percepción que ambos pueden obtener, en la medida en que cuidan de sí mismos, del otro o se interpelan mutuamente. ¿Pero cuál sería, entonces, la diferencia entre ellos?; ¿sus saberes y su experiencia? La respuesta es: la madurez de uno en relación con el otro, y no el *quantum* del saber o de la experiencia acumulados, algo que no podría ser establecido a priori. Esto no quiere decir que no exista cierto residuo de inmadurez en los considerados ya maduros, ni ausencia de madurez en los considerados inmaduros.

Si pensáramos en estos términos, tendríamos que considerar que el maestro puede ser tan ignorante como el discípulo, ya que es la relación entre maestro y discípulo la

que auxilia la localización de la ignorancia en cada uno de ellos. Del mismo modo, es este descubrimiento de la ignorancia en cada uno lo que hace brotar un pensamiento nuevo en los dos, ante el extrañamiento que se causan mutuamente o que puede producir un tercero (un libro, una obra de arte, una risa). Se trata, pues, de las virtudes –y entre ellas de la *phrónesis*– adquiridas con los cuidados de uno mismo, practicados por el maestro en su relación de cuidado con el otro, mediante las cuales el discípulo también puede aprender a ocuparse de sí mismo.

Esa tradición ha sido olvidada en su desarrollo subsecuente y la relación entre profesor y alumno, en el arte pedagógico, incorpora formas de 'gubernamentalización' que no es extraño que reiteren estados de dominación y abandonen el asunto del cuidado; que está presente en el estoicismo y que también ha sido olvidado.

En el estoicismo existe una concepción diferente de la verdad y de la memoria, así como otro método para examinarse a uno mismo. En él desaparece el diálogo y un nuevo juego empieza a aparecer en la relación pedagógica, «donde el maestro-profesor habla y no plantea preguntas al discípulo» (Foucault, 2008, p. 68), que no contesta, sino que escucha y permanece en silencio. Con una posición diferente de la *atópica* del maestro socrático –que con ironía asume no saber para buscar un saber junto a otro y una sabiduría que cada cual debe buscar por sí mismo–, además, el maestro estoico no se exime de enseñar técnicas de sí o ejercicios espirituales por los cuales los discípulos aprenden a esperar, a oír la verdad, a pensarla, a juzgarla para que, también, un día, puedan enunciar la suya. No se trata solo de la pasividad del discípulo ante la enunciación del discurso verdadero del maestro, sino de una confianza activa en alguien a quien se respeta y ama y a quien, por eso, se escucha atentamente, ya que la práctica de los ejercicios que le propone lo hará digno de acoger los acontecimientos que la vida le reserva.

Para acoger dichos acontecimientos, el discípulo necesita de todos los recursos posibles para que, junto con el maestro, pueda afrontar tales sucesos, sean los que sean, con cierta dignidad, mediante un arte de sí que hace que se transforme como sujeto. De forma semejante al cuidado socrático, para los estoicos el maestro también estaría supeditado a esos acontecimientos de la vida, y es capaz de acogerlos y pensarlos y de conferirles un sentido. Para eso, debe estar abierto a un encuentro que le puede proporcionar una experiencia de transformación de sí mismo. En contraste con el cuidado socrático, el cuidado estoico invita al discípulo –y, por qué no, al propio maestro– a mirarse a sí mismo no exactamente en el punto en que conecta su alma con lo divino, sino con las fuerzas vitales y los recursos morales e intelectuales necesarios para hacer frente a los sucesos, aspirando a ser digno en su arte de vivir y, al mismo tiempo, frente a los misterios característicos de su propia existencia. En un

Fecha de entrada: 23-11-2010 Fecha de aceptación: 21-05-2012

mundo en el que jamás maestro y discípulos tendrán un dominio absoluto, una cierta apertura atenta al acontecimiento nutre, como un horizonte común, la relación entre ambos y la de cada uno con respecto de sí mismo. El punto de sus encuentros y de sus propias experiencias singulares frente a ese mismo mundo, de las cosas y de los hombres es lo que les permite transformarse.

Si el cuidado de sí socrático permite, en la relación con el otro, percibir los límites de lo que somos como profesores y al mismo tiempo nos transforma porque prestamos atención del cuidado de sí en los alumnos, con el cuidado estoico ese movimiento solo se produciría a través del encuentro de ambos con el mismo suceso. El problema es que la relación, tanto con lo divino como con el acontecimiento, poco tiene que ver con el arte de gobierno pedagógico en la escuela. Esto significa que el cuidado de sí del profesor debería ser una actitud deliberada en el sentido de que pueda contribuir a ese cuidado mutuo desplegado en la acción pedagógica.

Del mismo modo que su propia atención sobre el acontecimiento puede propiciar una transformación en él, en la específica relación con el otro, al alumno puede ocurrirle lo mismo. Más allá de ese trabajo suyo sobre sí mismo, desarrollado de forma independiente y conforme a su voluntad, si el profesor estuviera comprometido para conducirse también como maestro, prestaría más atención a los acontecimientos y a los encuentros imprevistos que pudieran surgir en el transcurso de la relación, así como a establecer estrategias para planificar la acción pedagógica y evitar cercenarla en sus posibilidades.

Esto no quiere decir, si tenemos en cuenta la perspectiva estoica, que esta relación profesor-maestro tenga que abandonar su arte del gobierno pedagógico y la enseñanza requerida en la escuela y utilizar todos sus recursos (conocimientos, tecnologías de producción, sistema de signos, etc.) para proporcionar herramientas (conceptos, valores y prácticas) al otro para que pueda hacer frente a los acontecimientos que la vida trae consigo. Más bien incorpora otros elementos que permiten penetrar en ese arte de vivir en la escuela, entendido como una estrategia política que restableciese en ella un espacio-tiempo (no disciplinar) para la formación de actitudes –no solo de destrezas– en formación ética. De hecho, esa propuesta, por simple que pueda parecer, surge de la interpretación que Foucault (2009*b*) hace de un tercer movimiento sobre la figura del maestro, la que concierne al *maestro cínico.*

Al examinar las ambigüedades del movimiento filosófico desde el cinismo antiguo al moderno, Foucault (2009*b*) intenta relacionar la actitud de hacer de la verdad un escándalo y un teatro en que el sí mismo es su propia exposición en los movimientos revolucionarios del siglo XIX. Lo que le interesa al filósofo francés de tales movi-

mientos revolucionarios es, ante todo, la expresión de la revolución como modo de vida –como militancia que da testimonio de una actitud ética hacia la vida–, lo cual implica la exposición del sujeto a los demás, con el coraje de la verdad que a menudo lo pone en riesgo y se extiende por todos los aspectos de su existencia. Esa expresión revolucionaria es una posición *política de resistencia* ante lo que existe, de apertura hacia otros modos de subjetivación, marcados por algunos movimientos políticos o artísticos del siglo XIX.

Para dramatizar la verdad de esta última posición y establecerla como un contrapunto y una forma de bloquear las acciones de 'gubernamentalización' para que advenga el acontecimiento y la posibilidad de crear otros modos de existencia, Foucault remite al papel del maestro cínico. En este sentido, el maestro cínico también puede inspirar a los profesores a reconocer que, aunque su acción política sea muy dispersa, se profesa y se explicita en cada gesto, en cada actitud y en cada acto característico de su vida, incluso en su acción pedagógica. Tal acción política lo expone, en la relación con el otro, no por lo que se refiere a lo que desea ser, sino *por lo que hace a lo que ya es.* En esa expresión estética de su existencia, expone sus modos de subjetivación, el sentido ético en el que se lleva a cabo su vida como base de su posición política en el mundo, que al menos indica una posición ante la cual los alumnos se pueden mirar, que pueden compartir o, simplemente, de la que pueden disentir para dirigir su propia vida, al mismo tiempo que aprenden en esa relación el sentido de la palabra *diferencia.*

Conclusiones

Es esa *diferencia* la que puede hacer que el pensar filosófico lleve a interrogarnos quiénes somos, qué queremos para nuestra vida y cómo la debemos conducir no solo como profesores, sino también en nuestro *magisterio de vivir.* En caso de considerar que la educación escolar auxiliaría en el paso de la vida privada a la vida pública, esa *diferencia* podría hacer que los profesores se mantuvieran atentos a los distintos estilos de vida y a los modos de subjetivación que en ella perduran. Tal atención resulta imprescindible para conservar una actitud de respeto a las singularidades y a la multiplicidad cultural que constituye la sociedad, si aspiramos a que la escuela sea el comienzo de una formación que se prolongue hasta el fin de la vida y a que

Fecha de entrada: 23-11-2010 Fecha de aceptación: 21-05-2012

sea una institución relevante para la actuación de los sujetos en el mundo. Con todo, cabe observar que es justamente esa *diferencia* la que escapa a una pedagogía o, más específicamente, a un arte técnico que pretende igualar el nivel de conocimiento del alumno y del profesor, pues se relaciona con un *ethos* que está por construir, antes que con una *episteme* que aún no ha sido adquirida. Así, no se restringe al tiempo y al espacio escolar y, por eso, resiste a la reglamentación, a la normalización y a la planificación de las prácticas y los saberes escolares, por tratarse de lo contingente, de la vida y de lo que adviene del acontecimiento.

Coincidiendo con las reflexiones del último Foucault presentadas en este ensayo, entiendo que esto supondría en los sujetos de la *praxis* educativa una preocupación de sí mismos, un acto de pensarse que implicaría, éticamente, una constante transformación de sí. En efecto, argumenté la idea de que el cuidado del otro implícito en la acción pedagógica presupone que el profesor se haga cargo de un cuidado ético de sí mismo, pero este solo se evidencia cuando también desea tornarse maestro y pensar en las posibilidades de su actividad, es decir, tener momentos de intersección con su *magisterio de vivir.* Tal ha sido la tesis mostrada en este ensayo, que intenta invitar a los sujetos de la *praxis* educativa –principalmente, a los profesores– al trabajo de alteridad que exige esa experiencia transformadora de sí en su relación con el otro.

Por eso, reconstruí el modo en que Foucault interpreta esa noción de cuidado de sí partiendo de una ontología del presente para evaluar las implicaciones que tiene en el discurso de verdad filosófico y pedagógico. En estas implicaciones, específicamente, he hecho una analogía de las tres figuras de la relación entre maestro y discípulo, problematizando las formas de relación entre profesor y alumno dominantes en el discurso pedagógico actual. La conclusión a la que llegué es que, con la presentación de las figuras, los profesores también deberían ser maestros de la vida y, de acuerdo con el coraje de la verdad exigido en esa relación con el otro, podrían hacer de su acción y de su discurso la expresión misma de aquello que es su devenir como sujetos.

En la actualidad, esta pragmática de sí puede ser el principal medio para que el profesor, en la relación con el otro, se muestra transparente aunque no diga quién es. Esto devolvería a la pedagogía la honestidad que parece caracterizarla a la hora de ser más eficaz en relación con las verdades que quiere transmitir. Contra el predominio de esa práctica discursiva sobre el que se fundó la enseñanza moderna, inspirada en esta interpretación de la tradición del maestro estoico y principalmente cínico, el profesor podría pensar que esa pragmática posee, en su interior, una *dramática* que la impulsaría, colocando en el discurso de la verdad actual una *dimensión poética* o artística que ha quedado en el olvido desde que Platón expulsó a los poetas de su República.

Fecha de entrada: 23-11-2010 Fecha de aceptación: 21-05-2012

¿No sería esa estrategia una de las posibilidades que el profesor que aspira a la maestría en su acción pedagógica puede desarrollar? ¿No está él mismo destinado a ser un testimonio de lo que vive en su *estética de la existencia* y, con esta actitud, a inducir en el otro, mediante un tipo de discurso afectivo y poético, un trabajo sobre sí? Seguramente habrá otros indicios sobre cómo el maestro cínico puede contribuir para que, en sus propias acciones y por medio de su arte específico de gobierno, el profesor sea capaz de resistir a la biopolítica actual y producir otros modos de existencia. Del mismo modo, como viene mostrando Kohan (2008), el maestro socrático puede suponer otras posibilidades de la interpretación de Foucault sobre la tradición del cuidado de sí para la educación actual.

Sin embargo, lo que de momento interesa es destacar estas primeras posibilidades de acercamiento, con la esperanza de que en el futuro puedan aparecer otras, mediante un análisis de los retos que el cuidado de sí –como cuidado ético del arte de vivir– presenta a la acción del profesor en la escuela. Al mismo tiempo, dichas posibilidades apuntan a otro modo de ver al alumno en esa misma relación pedagógica, cuyo propósito contrasta fuertemente con una visión excesiva de tal relación, que quedaría reducida a mera racionalidad técnica y restringida, en su potencialidad, a una simple calificación profesional.

Referencias bibliográficas

Arendt, H. (1996). La crisis en la educación. En *Entre el pasado y el futuro* (185-208). Barcelona: Península.

Bárcena, F. (2001). *La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz.* Barcelona: Anthropos.

— (2004). *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo.* Barcelona: Herder.

— (2006). *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad.* Barcelona: Herder.

—, Gil, F. y Jover, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación ética y política.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Bárcena, F. y Mélich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad.* Barcelona: Paidós.

Buxarrais, M. R. et ál. (1991). *L'interculturalisme en el currículum. El racisme.* Barcelona: Rosa Sensat.

Fecha de entrada: 23-11-2010 Fecha de aceptación: 21-05-2012

— (2006). Por una ética de la compasión en educación. *Revista Teoría de La Educación,* 18, 201-227.

Deleuze, G. (2000). *Lógica do sentido* (4.ª ed). São Paulo: Perspectiva.

Freitag, B. (1991) *Piaget e a filosofia.* São Paulo: UNESP.

— (2005). *Dialogando com Jürgen Habermas.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Foucault, M. (1984). *O que é o Iluminismo. O Dossiê* (103-112). Rio de Janeiro: Taurus Editora.

— (2000). O que é crítica? (Crítica e Aufklärung). *Cadernos da FFC (Marilia): Foucault - História e os destinos do pensamento,* 9 (1), 169-189.

— (2004*a*). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. En *Ditos & Escritos: Ética, sexualidade e política* (264-287), vol. V. São Paulo: Forense Universitária.

— (2004*b*) *Hermenêutica do sujeito.* São Paulo: Martins Fontes.

— (2008). *Tecnologías del yo: y otros textos afines.* Buenos Aires: Paidós.

— (2009*a*). *El gobierno de sí y de los otros.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

— (2009*b*). *Le courage de la verité: le gouvernement de sui y des autres,* vol. II. Paris: Gallimard; Seuil.

Fullat i Genís, O. (2003). Heidegger o los valores rasos de la educación postmoderna. *Revista Española de Pedagogía,* LXI, 225, 209-222.

Gallo, S. D. (1998). *Ética e cidadania: caminhos da filosofia.* Campinas (Brasil): Papirus.

— (2008). Ética e educação em tempos hipermodernos. *Educação e Cultura Contemporânea,* 5, 9, 97-112.

Garcia, M. M. A. (2009). Didática e trabalho ético na formação docente. *Cadernos de Pesquisa,* 9, 136, 225-242.

Gil, F. (2003). La filosofía de la educación como teoría ética de la formación humana. *Revista Española de Pedagogía,* LXI, 224, 115-130.

—, Jover, G. y Reyero, D. (2003). La educación moral ante las guerras y los conflictos. *Revista Teoría de La Educación,* 15, 161-183.

Goergen, P. (2001). *Pós-modernidade, ética e educação.* Campinas (Brasil): Autores Associados.

Hermann, N. (2001). *Pluralidade e ética em educação.* Rio de Janeiro: DP&A.

— (2005). *Ética e estética: a relação quase esquecida.* Porto Alegre: EDIPUCRS.

Kohan, W. O. (2008). Sócrates, la filosofía y su enseñanza. Actualidad de una invención. *Educação e Filosofia,* 22, 115-139.

La Taille, Y. (2000). Para um estudo psicológico das virtudes morais. *Revista Educação e Pesquisa,* 26, 2.

— (2001). Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. *Cadernos de Pesquisa,* 114, 89-119.

— (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas.* Porto Alegre: Artmed.

— (2009). *Formação moral: do tédio ao respeito de si.* Porto Alegre: Artmed.

Martínez, M. (1992). El estado de la cuestión. *Cuadernos de Pedagogía,* marzo de 1992, 201.

— y Puig, J. M. (Coords.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo.* Barcelona: Graó.

Ortega, P. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía,* LXII, 227, 5-30.

— (2006). Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas. *Revista Española de Pedagogía,* LXIV, 235, 503-524.

Pagni, P.A. (2010*a*). Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. *Educação & Realidade: Revista da Faculdade de Educação da UFRS,* 35 (3), 99-123.

— (2010*b*). Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. En P.A. Pagni, R.P. Gelamo (Comps.), *Experiência, Educação e Contemporaneidade* (15-34). São Paulo; Marilia: Cultura Acadêmica; Poïesis.

Pucci, B. (2001). O gigante da globalização e as fundas das Minima Moralia. En L.A.C.N. Lastória, B.C.G. Costa y B. Pucci (Coords.), *Teoria Crítica, Ética e Educação* (15-28). Piracicaba; Campinas (Brasil): Unimep, Autores Associados, FAPESP.

— (2002). Estética, educação e valores. En G.A. Santos y D.J. Silva (Eds.), *Estudos sobre ética: a construção de valores na sociedade e educação* (313-336). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Puig, J. M. (1992). *Educación moral y cívica.* Madrid: MEC.

— y Martínez, M. (1987). Elementos para un currículum de educación moral. En J.A. Jordan y F. Santolaria (Eds.), *La educación moral hoy, cuestiones y perspectivas* (149-179). Barcelona: PPU.

— (1989). *Educación moral y democracia.* Barcelona: Laertes.

Silva, D.J. (2001). *Ética e educação para a sensibilidade em Max Horkheimer.* Ijuí (Brasil): Unijuí.

— (2002). Ética e educação contra os preconceitos. En G.A. Santos y D.J. Silva (Eds.), *Estudos sobre ética: a construção de valores na sociedade e educação* (71-92). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Touriñan, J. M. (2006). Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación. *Revista Española de Pedagogía,* LXIV, 234, 227-248.

Fecha de entrada: 23-11-2010 Fecha de aceptación: 21-05-2012

Veiga-Neto, A. (2004). Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. En S. Gallo y R. M. Souza (Coords.), *Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência* (131-146), Campinas (Brasil): Átomo & Alínea.

Dirección de contacto: Pedro Pagni. Universidad Estadual Paulista. Facultad de Filosofía y Ciencias. Departamento de Administración y Supervisión Escolar. Marilia, Brasil. E-mail: pagni@terra.com.br

Ensayos

Políticas y modelos de educación bilingüe en la atención a la diversidad lingüística en Estados Unidos

Bilingual Education Policies and Models in the Treatment of Linguistic Diversity in the United States

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-360-204

Irene Verde Peleato
Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Valencia, España.

Resumen

Este estudio tiene como objeto informar acerca de la atención a la diversidad lingüística en las escuelas estadounidenses a través de una revisión bibliográfica sobre el tema. En primer lugar, se pretende dar a conocer cuál ha sido la trayectoria de las grandes oleadas migratorias en Estados Unidos. Por su historia, Estados Unidos es, desde sus orígenes, una nación lingüística y culturalmente diversa que se ha forjado con la llegada intermitente de personas de todo el mundo, lo que hace que sea un ejemplo singular de sociedad por su composición demográfica heterogénea. En segundo lugar, en el informe se expone cómo la Administración norteamericana ha ido respondiendo para atender adecuadamente a los alumnos inmigrantes en función de su diversidad lingüística. La educación pública en Estados Unidos es un complejo y contradictorio mosaico de oportunidades desiguales lleno de conflictos y olvidos. De entre los aciertos que se han ido ofreciendo para atender a las minorías lingüísticas figura el modelo escolar bilingüe Two-Way Immersion/Dual Immersion. Este modelo académico basado en el enriquecimiento del currículo y no en la compensación –que es lo que tradicionalmente se ha venido haciendo con las minorías lingüísticas– se fundamenta en la teoría de integrar a los alumnos inmigrantes con la mayoría y conseguir que, siguiendo una instrucción en dos lenguas, ambos grupos sean bilingües y que, además, desarrollen actitudes de respeto hacia otras culturas. En nuestro país, el fenómeno migratorio se ha estado abordando en las últimas décadas como un asunto relevante en varios ámbitos de investigación. Por cuestiones políticas y económicas, ha interesado investigar más en el mundo de los adultos; sin embargo, queda

mucho que trabajar sobre la adecuada escolarización de los niños inmigrantes de acuerdo con su diversidad lingüística. Este artículo puede ayudar a dar luz.

Palabras clave: atención a la diversidad, Estados Unidos, alumnado inmigrante, educación bilingüe, minorías lingüísticas, doble inmersión lingüística.

Abstract

This article reports on the treatment of linguistic diversity in US schools based on a bibliographical review of the subject. First of all, the trajectories of the major waves of migration in the United States of America are traced. Due to its history, the United States has since its early days been a linguistically and culturally diverse nation forged by the intermittent arrivals of people from all over the world. Its heterogeneous demographic make-up makes it a unique example of a society. Second, the report explains how the US government has responded to immigrant students' needs based on their linguistic diversity. Public education in the United States is a complex, contradictory mosaic of unequal opportunities full of conflicts and neglected factors. One of the successful devices for treating linguistic minorities is two-way immersion/dual immersion. This academic model is based on an enriched curriculum instead of remedial work (the traditional response to linguistic minorities). The theory is to integrate immigrant students with the dominant majority and to conduct instruction in two languages so that both groups become bilingual and moreover develop respect for other cultures. In our country, in recent decades migration has been a hot topic in several realms of research. Due to political and economic issues, research into the world of adults has commanded greater interest. However, much work remains to be done on the suitable schooling of immigrant children according to their linguistic diversity. This article can help give some tips.

Key words: treatment of diversity, the United States of America, immigrant students, bilingual education, linguistic minorities, dual immersion.

Primeras oleadas migratorias

Desde los orígenes, Estados Unidos de América se ha definido por su diversidad. Atraídas por los ecos que llegaban sobre mejores oportunidades económicas, y sobre la libertad religiosa y política en el nuevo continente, fueron muchas las personas que en el período comprendido entre 1820 y 1850 dejaron sus hogares en Europa –principalmente en Irlanda, Alemania y Noruega–. Hacia finales del siglo XIX el gobierno estadounidense dispuso un

Fecha de entrada: 07-04-2011 Fecha de aceptación: 11-05-2012

puerto de entrada especial al país ubicado en Ellis Island, Nueva York, en el que aún se puede leer la bienvenida a aquellos que, cansados y empobrecidos o perseguidos, llegaban hasta el nuevo continente en busca de refugio y mejores oportunidades (Cobb y Rallis, 2005). Esta puerta de entrada estuvo operativa entre 1892 y 1954 y actualmente está preservada como parte del Monumento Nacional de la Estatua de la Libertad. En él aparecen inscritos los valores democráticos de la nación «libertad, justicia, igualdad y dignidad humanas» que proclama la Declaración de Independencia (DeLeón y Reyes, 2005).

Entre 1900 y 1930 la población total de los Estados Unidos pasó de 76 a 122 millones. La segunda gran oleada de inmigración previa a la Primera Guerra Mundial evidenció una gran diversidad tanto cultural como lingüística e incluyó a habitantes de Italia, Rusia, Polonia, Alemania y Suecia. Los italianos, los judíos que huían de Rusia y del Este de Europa y los eslavos fueron los grupos más numerosos (Ngai, 2003). Los inmigrantes que por entonces decidían dejar Europa y cruzar el océano Atlántico para llegar a Estados Unidos eran ambiciosos y decididos. Llegaban a soportar esperas interminables en los puertos de embarque y a sufrir viajes de meses de duración en condiciones inhumanas de hacinamiento e insalubridad. La finalidad de tal arriesgada aventura era alcanzar una vida mejor o conseguir la libertad religiosa y política de la que carecían en sus países de origen.

A medida que los territorios de la Costa Este se superpoblaron, la inmigración se fue asentando en el suroeste de la nación, aún sin explotar. A esto hay que añadir el movimiento –en torno a 1910– de las personas negras, que hasta entonces vivían en los zonas rurales de los estados del sur y que, movidas por el reclamo de mano de obra para las fábricas, se mudaron a grandes núcleos urbanos del norte como Nueva York, Detroit o Chicago. Estos movimientos migratorios internos se acentuaron hacia 1940, momento en el que se calcula que alrededor de dos millones de personas negras participaron en lo que se ha llamado The Great Migration.

La tercera gran oleada inmigratoria, iniciada en la década de 1960, desplazó a personas que, predominantemente, procedían de América Latina y Asia, y no de Europa, como en los casos anteriores.

Predicciones de futuro

Analizando las causas que han hecho que la inmigración haya crecido tanto en Estados Unidos se observa que son varios los factores que han intervenido en este fenómeno;

principalmente, para muchas personas cuyas condiciones de vida en sus países de origen eran del todo precarias y que veían en Estados Unidos mejores oportunidades económicas, el cebo fue el atractivo de una economía boyante. También la opresión política de muchos países y el antisemitismo provocaron que mucha gente buscara un mejor destino para vivir en el que pudieran gozar de libertad política y religiosa.

Las estadísticas cifran en 23 millones los inmigrantes llegados al país desde 1965 hasta finales del siglo xx, la mayoría de los cuales procede de América Latina y Asia.

Dentro de menos de 50 años el fenómeno migratorio habrá provocado que la población de Estados Unidos aumente de los 308 millones actuales a más de 400.

La llegada masiva de inmigrantes, unida a su descendencia, son los factores determinantes de todo el crecimiento actual de la población en Norteamérica.

No cabe duda de que el ataque terrorista del 11 de septiembre de 2001 supuso un punto de inflexión en la historia contemporánea y que ha planteado desafíos significativos en las leyes migratorias de Estados Unidos. En esta década, este lamentable suceso ha borrado la visión altruista y romántica de historias de acogida a los inmigrantes como la del *Mayflower* y ha acrecentado la visión más cruda, la de aquellos que perciben la inmigración de forma negativa por el impacto que la masiva llegada de inmigrantes tiene en la economía y en la geografía de algunas áreas en que se concentra más población extranjera. De cualquier manera, la Constitución norteamericana y su propia cultura proporcionan un marco en el que todos los individuos tienen igual protección bajo la ley, así como las mismas oportunidades para alcanzar una vida mejor. La idea del *American dream* todavía atrae a mucha gente y es el caldo de cultivo de la diversidad de la nación.

La población mundial pasará de 6.400 millones en 2004 a 7.900 millones en 2025 de acuerdo con las tasas de mortalidad y fertilidad. Mientras que en Europa se espera solo un crecimiento de seis millones, en África será de 438 millones, en Asia de 903 millones y, en América Latina y el Caribe de 136 millones. Estos datos van a repercutir indiscutiblemente en la inmigración hacia Estados Unidos, pues algunos de estos países no son capaces de garantizar una cierta calidad de vida a tal número de habitantes. Por ejemplo, solo México ha pasado de tener 27 millones de habitantes a llegar a 100 entre los años 1950 y 2000. Para el año 2025 se espera que este país alcance los 134 millones de habitantes, lo que hace pensar que muchos mexicanos seguirán emigrando al país vecino.

Otro factor que va a influir indiscutiblemente en el cambio demográfico de la nación norteamericana es el aumento de los matrimonios interraciales y, consecuentemente, del número de hijos en el seno de familias mixtas.

Revista de Educación, 360. Enero-abril 2013, pp. 685-696
Fecha de entrada: 07-04-2011 Fecha de aceptación: 11-05-2012

Estados Unidos es una nación multiétnica: «In a very real sense, the United States is a mosaic of men and women of different colors, religions, and nacional origins. We are a microcosm of the world itself. We have become the first universal nation» (Nieto, 2001 p. 152). Si bien a mediados del siglo xx, Estados Unidos se caracterizaba por una cultura mayoritaria angloprotestante y de habla inglesa, actualmente, se está transformando en una sociedad fruto del mestizaje (Deleón y Reyes, 2005).

Analizando los datos del *Statistical Abstracts of the United States* del año 2010, se observa que la población hispana –con casi 37 millones– representa ya el 13% de la población de Estados Unidos. Al grupo latino le sigue el oriental en ritmo de crecimiento y el afroamericano en tamaño.

Curiosamente, el censo de 2000 permitió por primera vez en la historia de los Estados Unidos que los ciudadanos se identificaran con más de una raza[1]. Es más que seguro que en las próximas décadas la balanza del censo se incline favorablemente hacia este grupo mixto.

Así pues, esta realidad social tiene su fiel reflejo en las aulas, en las que se dan muchos casos como el que cita Nieto (2004):

> My parents are Black and White American. I come from a long heritage. I am of French, English, Irish, Dutch, Scottish, Canadian, and African descent… I don't really use race. I always say, «My father's Black, my mother's White, I'm mixed» (p. 57).

Esta paleta de colores ha influido notablemente en decisiones tomadas en materia de política educativa. Atrás quedó la metáfora de la nación vista como un *melting pot*[2] u olla a presión en la que todas las culturas se fundían respondiendo a un paradigma asimilacionista, que considera que el dominio limitado del inglés es una incapacidad que hay que superar cuanto antes para incorporar las minorías a la cultura dominante y evitar así que se conviertan en una carga para la sociedad o en una fuerza divisora. Este paradigma considera que el idioma materno ralentiza el proceso de asimilación. Hoy el país responde más a un paradigma intercultural convertido en una *tossed*

(1) El término 'raza' se utilizó masivamente en la década de los sesenta como una manera rápida de clasificar a la gente según sus diferencias biológicas. En realidad, es una falsa clasificación heredada del siglo xvii que se sigue utilizando mucho en Estados Unidos; sin embargo, no es la más apropiada ya que aparta el constructo cultural y se ciñe más a las apariencias físicas.

(2) El término *melting pot* viene de una obra de teatro escrita por Israel Zangwill en 1909 en la que el autor ilustraba la prevalencia de un fuerte sentimiento nacionalista que desencadenó la imagen de una cultura homogénea: «America is God's Crucible, the Great Melting Pot where all the races of Europe are melting and reforming!».

salad o ensalada con muchos ingredientes culturales y lingüísticos revueltos, pero identificables por separado.

Los alumnos monolingües y monoculturales son actualmente minoría en las escuelas norteamericanas (Schecter y Cummins, 2003).

Atención a la diversidad lingüística

Los siglos XVIII y XIX destacaron por la ausencia de una política uniforme en materia de atención lingüística a los alumnos inmigrantes. En aquellos enclaves donde se asentaron la mayoría de los grupos inmigrantes –alemanes, franceses y holandeses principalmente– la Iglesia y grupos asociados a ella se encargaban de administrar servicios en la lengua de la comunidad. Surgieron escuelas allegadas a las Iglesias en las que la enseñanza se impartía en la lengua del grupo al que se prestaba ayuda y el inglés se enseñaba como segunda lengua. Algunas escuelas públicas empezaron a ofrecer programas bilingües como iniciativa para atraer a las minorías.

A principios del siglo XX, la respuesta nacionalista fue adoptar una orientación de explícita asimilación hacia grupos que se manejaran con otras lenguas. De acuerdo con esta orientación, las lenguas minoritarias se veían como una amenaza social a la unidad de la nación, problema que terminó imponiendo a las minorías los valores de la cultura anglosajona y la lengua inglesa. La forma de institucionalizar esta postura asimilacionista consistió en recortar los fondos públicos destinados a las escuelas privadas y a las afiliadas a la Iglesia y eliminar los programas bilingües de las escuelas. Se escolarizó a los alumnos inmigrantes en inglés y estos dejaron de recibir ayuda en sus lenguas maternas. Se quemaron libros bilingües y se despidió a muchos maestros. El uso exclusivo del inglés en las escuelas prevaleció hasta 1940. Afortunadamente, esta asimilación lingüística no siempre ocasionó una asimilación cultural para todos los grupos de inmigrantes. A aquellos grupos que diferían racial o religiosamente del grupo dominante se les denegó el acceso a la movilidad económica y social incluso después de que hubieran aprendido inglés. En la época anterior a 1950 la norma era la separación legal de grupos raciales y culturales. La segregación tenía un correlato legal y existían leyes como la *Jim Crow*[3], que definían

[3] Sistema racial que operó mayoritariamente en los estados del sur entre 1877 y 1960 y que consideraba a los afroamericanos ciudadanos de segunda clase.

Revista de Educación, 360. Enero-abril 2013, pp. 685-696
Fecha de entrada: 07-04-2011 Fecha de aceptación: 11-05-2012

los grupos raciales y ordenaban que se mantuvieran separados en los lugares públicos (Lindsey, Robins y Terrell, 2003).

A la pérdida que supuso el uso de las lenguas minoritarias hay que añadir el bajo rendimiento que obtuvieron durante décadas los alumnos inmigrantes escolarizados en inglés cuyas dificultades para aprender en la lengua inglesa se achacaban a problemas cognitivos. Por desgracia, estos alumnos fueron derivados a aulas de Educación Especial (Stefanakis, 2000). En definitiva, se culpaba a las minorías de fracasar en un sistema escolar que, en realidad, estaba diseñado para alumnos blancos, de clase media y angloparlantes (Beykont, 1997).

El caso «Meyer versus Nebraska» llevado a la Corte Suprema en 1923 fue el referente para casos posteriores en el reconocimiento legal de la no discriminación basada en las diferencias lingüísticas. Se acusaba a una maestra de Educación Secundaria de haber violado la ley del estado de Nebraska que obligaba al uso «exclusivo de inglés en la escuela» cuando recurrió al alemán para relatar una historia bíblica a un alumno. El período entre las dos guerras mundiales fue una continua exhibición de actitudes hostiles hacia las lenguas minoritarias y de falta de interés por el estudio de lenguas extranjeras. La erosión de las primeras acabó provocando que sus hablantes se sintieran avergonzados de usarlas incluso con los familiares más cercanos.

Después de la Segunda Guerra Mundial, las actitudes que defendían el uso exclusivo del inglés empezaron a disminuir. Un factor determinante para que se diera este cambio fue el de la consideración de las lenguas extranjeras como un valioso recurso para la defensa nacional. De esta manera, el gobierno federal empezó a otorgar fondos para el estudio de lenguas extranjeras en las escuelas primarias y secundarias.

Los movimientos a favor de los derechos civiles promovieron la iniciativa de los programas bilingües como respuesta a muchas prácticas discriminatorias[4]. La primera escuela bilingüe español-inglés fue la Coral Way Bilingual Program en el estado de Florida.

En 1968 la Ley de Educación Bilingüe[5] reconoció que el número de alumnos inmigrantes había aumentado en las escuelas de Estados Unidos y exigió que existieran programas bilingües sobre la base del principio pedagógico de que es más fácil adquirir

(4) El artículo VI de la Ley de Derechos Civiles (1964) recoge: «No person in the U.S. shall, on the grounds of race, color, or national origin, be excluded from participation in, be denied the benefits of, or be subjected to discrimination under any program or activity receiving federal financial assistance».

(5) «… To be the policy of the United Status to provide financial assistance to local education agencies to develop and carry out new and imaginative elementary and secondary school programs designed to meet the special education needs […] of children who come from environments where the dominant language is other than English».

conocimiento comprensivo cuando los alumnos reciben ayuda y pueden usar su lengua materna en el proceso de aprendizaje (Krashen, 1991).

Una vez más, en 1974, la ley se puso a favor de las familias inmigrantes que detectaban prácticas discriminatorias en la escolarización de sus hijos. En el caso «Lau versus Nichols», la Corte decidió que los distritos escolares con gran número de alumnos inmigrantes debían acomodar a los alumnos con necesidades lingüísticas especiales en programas de apoyo por lo menos durante un período de tiempo hasta que la adquisición del inglés como segunda lengua dejara de ser un impedimento para el aprendizaje. Ante la falta de un criterio común en cuanto a cómo atender a tantos grupos diferentes, se optó por situar a los alumnos en aulas regulares y ofrecerles un programa compensatorio de ESL *(English Second Language).* Una iniciativa del gobierno federal de Estados Unidos fue la de contratar maestros bilingües para las aulas en las que la mayoría de alumnos hablara una lengua diferente al inglés. Esto se articuló por medio de varias iniciativas y así surgió el Programa de Profesores Visitantes, que comenzó en el estado de California en 1986, fruto de un acuerdo de colaboración entre el Ministerio de Educación de España y el Departamento de Educación de este estado. El objetivo de dicho acuerdo, que posteriormente ha sido renovado y, dado su éxito, ampliado a otros 29 estados, es el de fomentar la mejora de la calidad de la enseñanza de la lengua y la cultura españolas en Estados Unidos, así como la formación de los profesores que la imparten y el estrechamiento de los lazos culturales entre los dos países.

Durante las décadas de los setenta y los ochenta, el gobierno federal dio ayudas para que continuara la educación bilingüe. La mayor parte de los fondos se derivaron al desarrollo profesional de los maestros, a la formación del personal y administradores de las escuelas, así como a la creación de materiales educativos y herramientas de evaluación. La experimentación con los programas bilingües apoyados desde la legislación dio pie a la creación de múltiples modelos.

Después de la Segunda Guerra Mundial, la atención lingüística al alumnado inmigrante pasó a ser un derecho de igualdad de oportunidades amparado por los derechos civiles de las minorías, aunque no se definió un programa ni un modelo concreto para preservarlo. En realidad, la educación en la lengua materna de los alumnos se contemplaba más como un remedio de transición hasta que los alumnos adquirieran bien el inglés. Al mismo tiempo, emergía con fuerza y en paralelo el movimiento English-Only ('únicamente inglés') de quienes se oponían radicalmente a la educación bilingüe y promovían leyes restrictivas para que el gobierno redujera el uso de otras lenguas en el gobierno y la sociedad civil.

Revista de Educación, 360. Enero-abril 2013, pp. 685-696
Fecha de entrada: 07-04-2011 Fecha de aceptación: 11-05-2012

Finalmente en 2002, el Congreso rechazó la Ley de Educación Bilingüe de 1968 *(Bilingual Education Act),* que había financiado el desarrollo de programas, la formación de profesores y los servicios de apoyo durante más de 30 años. Todavía hoy sigue abierto el debate sobre la atención a la diversidad lingüística y cultural y quedan muchos temas por discutir sobre la efectividad de la educación bilingüe a favor del alumnado inmigrante, así como sobre cuál es el modelo más apropiado y que mejor funciona. No obstante, en todo el país está creciendo de forma considerable el modelo de escuela bilingüe Two-Way Immersion/Dual Language Immersion (Lindsey et ál., 2003) cuyo éxito se relaciona con la implementación de las dos lenguas paulatinamente, la buena formación de los maestros en la filosofía y metodología del modelo y un apoyo considerable de la comunidad educativa (Brisk, 2000; Lindholm-Leary, 2005).

No hay ninguna duda de que las escuelas que han conseguido grandes logros académicos con los alumnos inmigrantes son aquellas que abordan las necesidades basadas en la diferencia lingüística ofertando programas bilingües que contemplan, en cualquiera de sus modalidades, la instrucción en la primera lengua de los alumnos y que apoyan la diversidad cultural. Por otro lado, en los últimos años, ha habido un cambio positivo en la percepción sobre el bilingüismo, que se refleja en un incremento considerable en la demanda de educación bilingüe entre muchos ciudadanos de distinta extracción social; esto se da especialmente entre las clases mejor formadas, que ven en la posibilidad de recibir una educación bilingüe una ventaja lingüística, política, económica y sociocultural. Las actuales tendencias en materia de enseñanza de lenguas en Estados Unidos indican que ha aumentado el número de alumnos que estudian otros idiomas además del inglés; que se ha adelantado el nivel escolar en el que se inicia el aprendizaje de una lengua extranjera; que ha crecido el interés de las escuelas privadas y de algunas públicas por la enseñanza de idiomas desde los primeros años de escolarización; que cada vez es mayor la exigencia de haber cursado un idioma extranjero en la Educación Secundaria como requisito para acceder a una institución de Enseñanza Superior; que el español se ha consolidado como primera lengua de estudio en las escuelas secundarias seguida del francés y el alemán; y que la oferta de 'español para hispanohablantes' ha crecido notablemente en la Educación Secundaria dado el interés de la población hispana, que no quiere olvidar su lengua materna[6] (Gómez Dacal, 2000).

(6) Mantenida en cuanto a la expresión oral entre las familias, pero apenas utilizada de forma escrita en ámbitos más formales.

Conclusiones

La organización y la planificación de las escuelas norteamericanas para atender la diversidad lingüística ha conocido, principalmente, tres orientaciones (Ruiz, 1984). La primera, la 'lengua vista como problema', responde a la visión de muchos administradores de la educación que han visto en la falta de competencia en inglés de muchos niños recién llegados a Estados Unidos un grave problema para su escolarización. Por ello, se los provee con programas de inglés como segunda lengua o ESL. Una segunda orientación, 'la lengua vista como derecho', se ilustra bien en los derechos de las minorías lingüísticas del país vecino, Canadá, e implica que los maestros y las escuelas tengan la obligación ética de animar y apoyar el uso de las lenguas minoritarias. La tercera propuesta es la de ver 'la lengua como recurso' educativo que debe alimentarse para beneficio de todos los grupos de la comunidad (Nieto, 2001). Un ejemplo de esta orientación y de excelencia educativa es la propuesta hecha por las escuelas que responden al modelo Two-Way Immersion/Dual Language Immersion, cuya filosofía es el aprendizaje de lenguas a través de la integración de diferentes grupos lingüísticos y de procedencias culturales diversas para el beneficio de toda la comunidad y no solo de la de unos grupos determinados.

En Estados Unidos han existido básicamente tres modelos de educación bilingüe: programas de transición de la L1 a la L2 (inglés); programas de mantenimiento de la L1; y finalmente, programas de enriquecimiento en los que se oferta una L2. En los programas de transición –que han sido y son los más comunes– la idea es que los alumnos recién llegados reciban instrucción académica en su L1 e instrucción diaria en ESL *(English as a Second Language)* hasta que estén preparados para recibir instrucción total en inglés (Baker, 2000). En los programas de mantenimiento, los alumnos reciben instrucción en su lengua nativa una parte del día para determinadas materias y en inglés para el resto. Por el contrario, los programas de enriquecimiento ofrecen enseñanza en una lengua extranjera a través del currículo y durante parte del día –mayor o menor según los programas–, enseñanza en inglés de una o dos materias o de la propia lengua inglesa como tal.

Un error bastante extendido en la atención a las minorías lingüísticas ha sido el de ofrecer modelos académicos bilingües basados más en la recuperación o en la compensación que en el enriquecimiento del currículo. La meta de los modelos bilingües debe ser desarrollar competencia bilingüe en sus alumnos porque una vez que un alumno es competente en su propia lengua es más fácil que lo sea también en otra. Además, el éxito de la educación bilingüe bien planteada radica en que fomenta entre los alumnos el orgullo de sus culturas y de sus propias lenguas.

Revista de Educación, 360. Enero-abril 2013, pp. 685-696
Fecha de entrada: 07-04-2011 Fecha de aceptación: 11-05-2012

El modelo bilingüe que realmente está teniendo éxito en Estados Unidos (Two-Way Immersion/Dual Immersion Language) y que ha sido analizado en investigaciones previas de estudio de caso (Nieto, 2004; Lindholm-Leary, 2005) se basa en la teoría de integrar a las minorías lingüísticas con la mayoría dominante y conseguir que, al seguir la instrucción en dos lenguas, ambos grupos alcancen competencia bilingüe y desarrollen actitudes de respeto hacia otras culturas (Nieto, 2004; Lindholm-Leary, 2005). En definitiva, está planteado para conseguir el enriquecimiento curricular.

Sean pues estas reflexiones las que nos sirvan de horizonte para poner freno a las desigualdades debidas a la diferencia cultural y lingüística y las que nos den pautas para reestructurar mejor las escuelas y conseguir que respondan a los parámetros de equidad.

Referencias bibliográficas

Baker, C. (2000). *A Parents and Teachers' Guide to Bilingualism.* New York: Multilingual Matters LTD.

Bayor, R. H. (2003). *Race and Ethnicity in America.* New York: Columbia University Press.

Beykont, Z. F. (1997). School Language Policy Decisions for Nondominant Language Groups. En H. D. Nielsen y W. K. Cummings (Eds.), *Quality Education for All: Community-Oriented Approaches,* (79-121). New York: Garland.

Brisk, M. E. (2000). Good Schools for Bilingual Students: Essential Conditions. En Z. F. Beykont (Ed.), *Lifting Every Voice: Politics and Pedagogy of Bilingualism,* (209-220). Cambridge (Massachusetts): Harvard Education Publishing Group.

Cobb, C. y Rallis, S. F. (2005). Policies for a Pluralistic Society. En P. Osborn (Ed.), *Language and Cultural Diversity in U.S. Schools. Democratic Principles in Action.* London: Praeger.

Cummins, J. (1991). The Development of Bilingual Proficiency from Home to School: a Longitudinal Study of Portuguese-Speaking Children. *Journal of Education,* 173, 85-98.

— (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society.* Ontario: CABE.

DeLeón, W. y Reyes, X. A. (2005). Multicultural Education is Good for the United States beyond Sensitivity Training. En P. Osborn (Ed.), *Language and Cultural Diversity in U.S. Schools. Democratic Principles in Action.* London: Praeger.

Gómez Dacal, G. (2000). El español en las Enseñanzas primaria y secundaria de Estados Unidos. En *El español en el mundo.* Madrid: Anuario Instituto Cervantes.

Krashen, S. (1991). *Bilingual Education: a Focus on Current Research*. Washington D. C: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Lindholm-Leary, K. J. (2005). *Review of Research and Best Practices on Effective Features of Dual Language Education Programs.* San José: San José State University Publishers.

Lindsey, R. B., Robins, K. N. y Terrell, R. D. (2003). *Cultural Proficiency. A Manual for School Leaders.* Thousand Oaks: Corwin Press.

Montone, C. y Loeb, M. (2000). *Implementing Two-Way Immersion Programs in Secondary Schools* (Educational Practice rep. n.º 5). Santa Cruz: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.

Ngai, M. M. (2003). Race, Nation, and Citizenship in Late Nineteenth-Century America, 1878-1900. En R. Bayor (Ed.), *Race and Ethnicity in America.* New York: Columbia University Press.

Nieto, S. (2001). We Speak in Many Tongues. Language Diversity and Multicultural Education. En C. F. Díaz, *Multicultural Education in the 21st Century.* New York: Longman.

— (2004). *Affirming Diversity. The Socio-Political Context of Multicultural Education.* New York: Pearson.

Ramsey, P. (2004). *Teaching and Learning in a Diverse World.* New York: Teachers College Press, Columbia University.

Ruiz, R. (1984). Orientations in Language Planning. En S. McKay y S. Wong (Eds.), *Language Diversity: Problem or Resource?,* (3-25). New York: Newbury House.

Schecter, S. y Cummins, J. (2003). *Multilingual Education in Practice. Using Diversity as a Resource.* Portsmouth: Heinemann.

Schiffman, H. F. (1996). *Language Policy in the United States: Linguistic Culture and Language Policy.* London: Routledge.

Stefanakis, E. (2000). Teachers' Judgments Do Count: Assessing Bilingual Students. En Z. F. Beykont (Ed.), *Lifting Every Voice: Pedagogy and Politics of Bilingualism* (139-160). Cambridge (Massachusetts): Harvard Education Publishing Group.

Dirección de contacto: Irene Verde Peleato. Universidad de Valencia. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Avenida Blasco Ibáñez, 30, 46010 Valencia, España. E-mail: Irene.verde@uv.es

Fecha de entrada: 07-04-2011 Fecha de aceptación: 11-05-2012

Reseñas

Reseñas y libros recibidos

Libros reseñados

García Amilburu, M. y García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre.* Madrid: Narcea; uned. 216 pp. isbn: 978-84-277-1819-7. (Gregorio Saravia)

Caruana Vañó, A. y Tercero Giménez, P. (Coords.). (2011). *Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años.* Valencia: Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació, Generalitat Valenciana. 278 pp. isbn: 978-84-482-5681-4. (Jesús María García Sáenz)

Gamella, J. F. (2011). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Madrid: Ministerio de Educación. 431 pp. isbn: 978-84-369-5232-2. (Elias Hemelsoet)

Álvarez Castillo, J. L. y Essomba Gelabert, M. A. (Eds.). (2012). *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso.* Barcelona: Graó. 344 pp. isbn: 978-84-9980-430-9. (María Belando Montoro)

De la Herrán, A., Paredes, J., Moral Santaella, C., Muñoz, T. (Coords.). (2012). *Preguntas fundamentales de la enseñanza*. Madrid: Universitas. 721 pp. isbn: 978-84-7991-362-5. (Manuel Santiago Fernández Prieto)

Torrego, J. C. (Coord.). (2012). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa.* Madrid: Fundación Pryconsa; Fundación SM. 590 pp. isbn: 978-84-675-5226-3. (Yolanda Muñoz Martínez)

Prats, J. (Coord.). (2011). *Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar* (vol. i). Barcelona: Graó. 218 pp. isbn: 978-84-9980-091-2. (Luis Horrillo Sánchez)

Prats, J. (Coord.). (2011). *Didáctica de la Geografía y la Historia* (vol. ii). Barcelona: Graó. 224 pp. isbn: 978-84-9980-089-9. (Luis Horrillo Sánchez)

Prats, J. (Coord.). (2011). *Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (vol. iii). Barcelona: Graó. 231 pp. isbn: 978-84-9980-301-2. (Luis Horrillo Sánchez)

Libros recibidos

Peña-López, I., Balagué Puxan, F. (Coords.). *Acción comunitaria en la red.* Barcelona: Graó. 224 pp. ISBN: 978-84-9980-449-1.

Aucouturier, B. *L´enfant terrible ¿Qué hacer con el niño difícil en la escuela?* Barcelona: Graó. 73 pp. ISBN: 978-84-9980-428-6.

García Amilburu, M. y García Gutiérrez, J. (2012). *Filosofía de la educación. Cuestiones de hoy y de siempre.* Madrid: Narcea; UNED. 216 pp. ISBN: 978-84-277-1819-7.

La educación se encuentra ante un desafío mayúsculo porque debe desarrollarse en el marco de la revolución que la información y la comunicación han venido experimentando desde las últimas décadas del siglo XX. Las pautas y las dinámicas de la sociedad red suponen una estructura social que es el resultado de la interacción entre la organización social y el paradigma tecnológico construido a partir de las tecnologías digitales en diversos ámbitos de la actividad humana. Si hace veinte años resultaba novedosa la caracterización del ser humano como un *homo videns*, es decir, un sujeto que cuenta con un aparato cognoscitivo solo capaz de procesar información proveniente de imágenes, hoy en día es usual hacer referencia al hecho de que vivimos inmersos en una sociedad global de la información. Así es como en el panorama actual de las Ciencias de la Educación, es frecuente encontrar referencias acerca de la trascendencia que adquiere la educación en el marco de sociedades que se denominan *del conocimiento*. No obstante, en muchos casos se trata de sociedades en las que circula un gran caudal de información, por medio de nuevos formatos tecnológicos y a altas velocidades, pero que son incapaces de su aprehensión debido a la carencia de las herramientas adecuadas. Sin lugar a dudas, entre dichas herramientas ocupan un lugar preminente las que encuentran su origen en la Filosofía de la Educación. Un conjunto de saberes que, por su naturaleza interdisciplinar y práctica, ofrece una guía indispensable para el análisis del fenómeno educativo. De ahí que los profesionales de la educación afronten nuevos retos que tienen que ver justamente con la formación cultural de seres humanos que han alcanzado un nivel de acceso a la información inédito e impensable unas décadas atrás.

Dichos retos no provienen todos de un mismo frente ni son exclusivos de la era contemporánea. Algunos de ellos, tales como el cultivo de la imaginación o la formación de los sentimientos morales, ya habían sido tratados por Sócrates y sus discípulos hace dos mil quinientos años; otros, como por ejemplo el uso de las TIC en el entorno escolar, son el resultado de la incorporación de nuevas tecnologías en la vida cotidiana. Sin embargo, lo que define el objetivo perseguido por este libro es la convicción de que aunque los tiempos hayan cambiado, los seres humanos muestran algunas características y necesidades comunes que se mantienen incólumes. Entre ellas, las que hacen posible y necesaria la educación. Una transmisión cultural que adopta formas muy diferentes según el contexto en el que se desarrolla, pero que también presenta una serie de rasgos comunes que son estudiados por esta disciplina. En este sentido, se podría afirmar que la aceleración de la producción y la transmisión de un número creciente de informaciones no bastan para formar mejores personas ni tampoco para alcanzar niveles educativos más altos.

Entre los numerosos méritos que reúne la obra de María García Amilburu y Juan García Gutiérrez, está el de abordar la presentación de la Filosofía de la Educación desde múltiples

dimensiones y perspectivas. Entre ellas, resultan especialmente remarcables las que están contenidas en los capítulos dedicados al enfoque histórico, al político y el que se refiere al trabajo del profesional de la educación. De todas formas, existe un claro punto de unión entre todos los capítulos que componen la obra y es la necesidad de dar respuesta a desafíos actuales a partir de los mejores argumentos filosóficos.

Los autores se proponen con este libro un triple reto: por una parte, ofrecer a los futuros profesionales de la educación una introducción a la Filosofía de la Educación, indispensable como guía de trabajo en un ámbito complejo y diversificado; por otra, analizar el sentido de la educación y sus presupuestos filosóficos, antropológicos, sociales, históricos y políticos; y finalmente, hacer un alegato de la educación como un derecho de la ciudadanía en las sociedades democráticas y como un deber de sus respectivas instituciones públicas.

Reconocimiento especial merece la generosidad de los autores al incorporar en el capítulo 7 de la obra un apartado dedicado a las asociaciones y sociedades especializadas en la Filosofía de la Educación y un listado amplio y completo de las principales revistas de investigación sobre la materia.

Gregorio Saravia

Caruana Vañó, A. y Tercero Giménez, P. (Coords.). (2011). ***Cultivando emociones. Educación emocional de 3 a 8 años.*** **Valencia: Conselleria d'Educació, Formació i Ocupació, Generalitat Valenciana. 278 pp. ISBN: 978-84-482-5681-4.**

Señala Maria Carme Boqué en el prólogo de este libro que «muchas de las cosas que suceden en la escuela son emocionantes: descubrir, compartir, aprender, querer, jugar, charlar, pensar, reír, vivir…». *Cultivando Emociones* lanza una mirada a todo lo emocionante que encierra la escuela en unas etapas cruciales para el asentamiento de la educación emocional como lo son las de Infantil y Primaria (en su primer ciclo).

En el Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) de Elda (Alicante), se ha consolidado una línea de trabajo y de investigación-acción dirigida a la elaboración de programas de educación emocional para primer y segundo ciclo de ESO. En continuidad con ese trabajo, el actual equipo de docentes se planteó la necesidad de elaborar un plan de intervención en los centros de Educación Infantil y Primaria, manteniendo el objetivo principal de prevenir la violencia y potenciar la convivencia escolar.

El trabajo realizado se asienta en las bases teóricas de la psicología evolutiva, el estudio de la inteligencia y los modelos constructivistas de aprendizaje y de mejora de competencias, así como de estudios sobre violencia, acoso en general, y escolar en particular, y de las propues-

tas educativas y pedagógicas de prevención de la violencia y mejora de la convivencia en los centros educativos.

Los autores consideran que obteniendo datos relevantes de la prevalencia, las características y las consecuencias de la violencia escolar en los primeros años de escolarización, se alcanzará un mejor conocimiento del fenómeno y una base para la toma de decisiones sobre programas de intervención para la prevención temprana de la violencia en estos primeros años de escolarización, concretamente en Educación Infantil y en el primer ciclo de Educación Primaria.

Por ello, la propuesta, que ahora se presenta, parte del análisis de la situación tras la realización de un estudio con cuestionarios sobre violencia escolar, tanto desde el enfoque del comportamiento ante la violencia entre iguales como de la vivencia personal de esta.

Además, en el estudio se han evaluado las creencias y percepciones de los adultos que habitualmente conviven con los alumnos (profesorado y familiares), lo cual nos asegura disponer de puntos de vista diferentes, que completan y enriquecen la información necesaria para poder elaborar planes de actuación para prevenir la violencia y potenciar la convivencia escolar en los centros de Educación Infantil y Primaria.

El estudio realizado sirve de referencia para la construcción de un programa de actividades realista y con unas indicaciones sencillas para su óptima aplicación en el contexto escolar.

Los autores de *Cultivando Emociones* consideran que es responsabilidad de toda la sociedad crear entornos socioculturales y educativos para ofrecer alternativas no violentas para la gestión de los conflictos intra e interpersonales que se dan entre sus miembros. Con la presentación de este programa buscan asumir esta responsabilidad desde su actividad docente.

El programa atiende a aspectos como el autoconocimiento emocional, la autoestima, el autocontrol, la empatía, las habilidades sociales y de comunicación, y la resolución de conflictos. Todo ello se concreta en actividades prácticas para el aula convenientemente estructuradas en forma de programa, bien fundamentadas y de fácil aplicación.

En suma, se trata de una obra que combina compromiso profesional, experiencia a la hora de desarrollar programas a pie de aula y rigor en su marco teórico y de investigación. Todo ello dirigido a la mejora de las competencias emocionales del alumnado, que no por resultar en ocasiones olvidadas frente a otros elementos curriculares, dejan de ser cruciales para el desarrollo individual integral y para la socialización positiva de aquel, para su participación y su compromiso como personas completas, en toda su riqueza, en el seno de las comunidades en las que se desarrolla y se desarrollará su vida.

La obra disponible a texto completo en formato digital para todo el profesorado, a través de la Biblioteca Virtual del CEFIRE de Elda, en http://www.lavirtu.com/eniusimg/enius4/2012/02/adjuntos_fichero_695712_25215a04c99ce54c.pdf

Jesús María García Sáenz

Gamella, J. F. (2011). ***Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana.*** **Madrid: Ministerio de Educación. 431 pp. ISBN: 978-84-369-5232-2.**

En su obra, Juan Gamella aborda algunas cuestiones apremiantes sobre el éxito y fracaso escolar de los gitanos españoles desde una perspectiva antropológica. El objetivo del proyecto es el planteamiento «de los elementos fundamentales de un modelo que facilite el diseño de políticas, programas y prácticas públicas que inciden sobre los factores de riesgo en el abandono de la Educación Secundaria por el alumnado gitano español y que clarifique las formas de intervenir a corto y medio plazo para reducir significativamente ese abandono» (p. 83). Al proponerse esta ambiciosa tarea, su trabajo no solo aporta considerablemente al debate académico, sino que también suministra una base concreta para formular políticas de educación de los gitanos.

A partir de una muy bien documentada descripción histórica y demográfica del pueblo gitano en España, el autor esboza el estado actual de la escolarización de la minoría gitana. No evita tratar tensiones complejas como la que existe entre el carácter obligatorio de la escuela y la diversidad cultural. Aparte de un gran número de datos cuantitativos sobre absentismo, abandono y analfabetismo, está presente la idea de que una mejora de las cifras nunca será suficiente para solucionar los problemas presentes en la escolarización –y en un sentido más amplio, en la integración o inclusión social– de los gitanos u otras minorías. El autor se inscribe en el enfoque introducido por Abajo y Carrasco (2004): en vez de destacar factores causales del fracaso escolar que deben ser erradicados (una aproximación clásica en la pedagogía), explora rasgos positivos que hacen más probable el éxito académico desde trayectorias escolares autodefinidas por los gitanos. La adición de *casos de control* (gitanos que no han estudiado más allá de la Educación Primaria) a las entrevistas biográficas, es una aportación original y valiosa de la obra, que aunque se mencionara en otros trabajos, nunca se había comprobado empíricamente.

A partir de las líneas teóricas elaboradas por el antropólogo John Ogbu, Gamella desarrolla una aproximación ecológica de las llamadas «minorías involuntarias» para llegar a un modelo explicativo y de intervención con respecto a la escolarización de los gitanos. La propuesta de transferir las nociones y los criterios de Ogbu (derivados de las reflexiones sobre el caso de afroamericanos en Ohio, Estados Unidos; Ogbu, 1978) ofrece oportunidades a menudo olvidadas o consideradas demasiado complejas a nivel metodológico para adentrarse en ellas. Como dice el autor, «la mayoría de las explicaciones tradicionales sólo miden una parte del problema que afecta a las minorías más excluidas. Los factores demográficos, económicos y de estructura familiar son importantes, pero hay que incorporar, de forma interactiva, factores culturales y psicológicos, a veces difíciles de establecer y operacionalizar» (p. 280).

Probablemente, el marco teórico explicativo que se apoya en las teorías de la antropología de la educación norteamericana de los ochenta y noventa, es el mérito principal del presente trabajo. Aunque no lo suficientemente reconocida, la aplicación de las ideas de Ogbu en el

caso de gitanos (españoles) no es nueva: los estudios de Carrasco (2003), Abajo y Carrasco (2004) y Beremény (2007; 2011) iniciaron esa vía de investigación en el tema, que conlleva gran potencial para una comprensión más profunda de la escolarización de los gitanos. El valor añadido de la perspectiva está, en primer lugar, en su carácter comprensivo para tratar la interacción de múltiples factores y las posibilidades que ofrece al tener en cuenta los significados atribuidos a las prácticas sociales por parte de las personas implicadas, con sus matices y en toda su complejidad.

La aportación del estudio en el presente debate es la inclusión de numerosos datos sobre la situación en Andalucía (el territorio español con más población gitana), que aún no había sido explorada. Sin embargo, la pregunta «¿en qué medida sirve este modelo tanto para el caso de los gitanos como para los afroamericanos en Estados Unidos?», lamentablemente parece un poco olvidada por el autor. Gobbo (2009), por ejemplo, duda de la aplicación del modelo en el caso de Italia, bastante diferente del caso español. No obstante, la discusión parece en gran parte ausente en el estudio, de modo que la contribución al desarrollo del modelo teórico es más bien limitada. Ahí, sin duda, se presentan retos para próximas investigaciones.

Elias Hemelsoet

Álvarez Castillo, J. L. y Essomba Gelabert, M. A. (Eds.). (2012). *Dioses en las aulas. Educación y diálogo interreligioso.* Barcelona: Graó. 344 pp. ISBN: 978-84-9980-430-9.

La obra coordinada por José Luis Álvarez y Miquel Àngel Essomba analiza la posibilidad y efectividad de construcción de competencias dialógicas, en escenarios de educación y desarrollo, entre personas y grupos con identidades culturales y religiosas diversas. Con este fin, se facilita una visión de conjunto de las dimensiones, condicionantes e implicaciones de la diversidad religiosa para los centros y programas educativos.

La primera sección, integrada por siete capítulos, incluye textos de carácter general y fundamentante. En ella se abordan las dimensiones sociológica, político-educativa y teórico-pedagógica del diálogo interreligioso. Concretamente, la sección comienza analizando la etiología del conflicto cultural y religioso (capítulo 1), y continúa con la revisión de los marcos político-normativos desde los que se proporcionan orientaciones sobre la contribución de las instituciones educativas a la libertad de conciencia y religión, a la comprensión y convivencia interreligiosa, y a los derechos humanos y la paz en diversidad y equidad (capítulo 2). El capítulo siguiente insiste sobre la potencialidad que tiene la educación religiosa en la promoción de la convivencia, mostrando algunos resultados relevantes de un proyecto europeo de investigación sobre este tema. Los capítulos cuarto y quinto tratan de

establecer los principios o bases pedagógicas de una educación intercultural e interreligiosa que impacte de manera efectiva sobre los aprendizajes de la ciudadanía democrática y la convivencia. Por último, esta parte de la obra finaliza con dos capítulos que introducen la cuestión de la representación del género en las religiones, así como sus implicaciones para el diálogo, la convivencia y la educación.

La segunda sección del libro comprende otros siete capítulos que se ocupan de las dimensiones pedagógico-organizativas, curriculares y de los agentes que intervienen en el diálogo interreligioso en educación. En el primero de ellos –octavo capítulo de la obra– se hacen una serie de propuestas organizativas con el objeto de compatibilizar el pluralismo y la democracia con la libertad religiosa y de creencias de los miembros de la comunidad educativa. Esto es precisamente lo que se pretende desde el modelo del Centro Unesco de Cataluña, descrito en el noveno capítulo. El capítulo diez presenta el currículum inclusivo y competencial como la opción adecuada para posibilitar la convivencia intercultural e interreligiosa, si bien se trata de un modelo aún no afianzado en el contexto del sistema educativo español. Los tres capítulos siguientes se hallan referidos a las agencias, comenzando por las del entorno de la escuela, y continuando por los profesionales que trabajan en esta. Concretamente, el capítulo once focaliza su atención sobre los espacios que rodean los centros educativos, y con los que estos debe integrarse y cooperar en un modo de vida democrático desde parámetros de interculturalidad y laicidad. El capítulo doce hace referencia ya a la institución escolar y, concretamente, a la formación del profesorado en relación con la dimensión religiosa y las implicaciones pedagógicas que esta conlleva en la cotidianeidad del funcionamiento escolar. A continuación, se traza el uso estratégico del aprendizaje cooperativo en relación con el diálogo, la cooperación intercultural e interreligiosa, los aprendizajes democráticos y la inclusividad (capítulo 13). En esta misma línea aplicada, el último capítulo de la sección, que cierra la obra, se adentra en el análisis del discurso cinematográfico en educación –y por extensión, del audiovisual–, llevando a cabo una revisión crítica de las representaciones estereotipadas sobre grupos culturales y religiosos, así como de las funciones que estas desempeñan en los procesos comunicativos.

Se diría que el libro, en su conjunto, condensa los retos que la diversidad religiosa plantea en los escenarios educativos, por lo que su aportación puede ser relevante en tres ámbitos: 1) en estratos de ejercicio político-educativo, apoyando el diseño de espacios educativos interreligiosos en sociedades de composición identitaria heterogénea; 2) en el nivel de la acción educativa, contribuyendo a la reelaboración del pensamiento práctico a partir de directrices teórico-pedagógicas, organizativas y curriculares asociadas a la construcción de la escuela interreligiosa; y 3) en los estamentos de investigación educativa, suministrando consistencia a las teorías que fundamentan la actuación educativa en entornos de diversidad religiosa.

María Belando Montoro

De la Herrán, A., Paredes, J., Moral Santaella, C., Muñoz, T. (Coords.). (2012). *Preguntas fundamentales de la enseñanza.* Madrid: Universitas. 721 pp. ISBN: 978-84-7991-362-5.

Dado el actual momento de cambio en el que se encuentra la educación en su sentido más amplio, esta obra representa una eficaz herramienta que invita a la reflexión, comprensión e indagación sobre aspectos esenciales e innovadores en el área de la Didáctica y la Organización Escolar, para guiar y orientar a toda la comunidad educativa.

De esta forma, los autores analizan en profundidad numerosas preguntas fundamentales de la enseñanza, exactamente trece preguntas, que transportarán al lector a través de cuestiones básicas o epistemológicas (como las reflexiones sobre el concepto de educación, hacia dónde evoluciona, para qué enseñar), hasta reflexiones con un mayor calado moral y ético de los participantes (relativas al papel del autoconocimiento, la conciencia, la evolución humana, etc., en la formación inicial del profesorado).

Por otro lado, no se han descuidado preguntas relativas al incesante avance científico y tecnológico en los diferentes ámbitos educativos y donde se encuadran las reflexiones en base al uso de las TIC en la enseñanza, las repercusiones que tiene en nuestras escuelas, buenas prácticas y experiencias en distintas escuelas, etapas y comunidades.

Como bien señalan los autores (p.15), el objetivo básico del libro es compilar miradas relevantes sobre algunas claves evidentes y no tan evidentes en educación. Por ello, se han tenido en cuenta las experiencias de un gran número de profesionales de distintos ámbitos educativos. Reflexiones que en muchas ocasiones comparten similitudes y convergencias, y en otras ocasiones posicionan posturas enfrentadas, favoreciendo la reflexión y critica que el lector puede ir construyendo a medida que profundiza en los distintos testimonios. La obra cuenta con las aportaciones y reflexiones de profesionales de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria (maestros, profesores, directores, psicopedagogos, inspectores de educación, etc.), destacados representantes de Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) de todo el Estado e investigadores del área de Didáctica y Organización Escolar.

El libro estructura las respuestas ante estas *preguntas fundamentales de la enseñanza* de dos modalidades. En la primera parte las trece preguntas son reflexionadas, una por una, por todos los profesionales que han participado. De esta forma, el lector puede concretar su búsqueda de las cuestiones que susciten su interés y acceder a la información organizada por temáticas. En la segunda parte del libro, y tras una breve exposición sobre la trayectoria profesional de los participantes, se presentan las entrevistas completas, lo que permite al lector acceder a las reflexiones y aportaciones de los distintos profesionales.

De este modo, la publicación concentra un potencial didáctico e investigativo útil para evaluar la experiencia educativa en el presente y para encauzar parte de la Pedagogía y la Didáctica futuras (p.20). Es decir, no solo se hace una revisión sobre los aspectos más actuales y que en mayor medida preocupan a los profesionales que se dedican a la educación, sino que la totali-

dad de estas aportaciones o experiencias suponen reflexiones sobradamente contextualizadas y rigurosas que pueden fundamentar, guiar y orientar las actuaciones (formas de hacer, saber y ser) de los futuros profesionales en educación.

Manuel Santiago Fernández Prieto

Torrego, J. C. (Coord.). (2012). *Alumnos con altas capacidades y aprendizaje cooperativo. Un modelo de respuesta educativa.* Madrid: Fundación Pryconsa; Fundación sm. 590 pp. isbn: 978-84-675-5226-3.

La atención a la diversidad del alumnado se constituye como una de las grandes preocupaciones educativas de nuestro tiempo. Desde una perspectiva amplia e inclusiva, los sistemas educativos deben hacer un esfuerzo por encontrar las mejores formas de dar una respuesta de calidad a todos los alumnos, en contextos normalizados, lo que supone la base de una sociedad más justa y preparada.

El libro reseñado tiene la clara misión de ofrecer un modelo de atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva, ofreciendo estrategias de aula que son fundamentales para atender las necesidades de todos los alumnos, y más en concreto, de los alumnos con altas capacidades. El libro está organizado en once capítulos y dos anexos. Los dos primeros capítulos tratan de conceptualizar las altas capacidades en los alumnos, así como su identificación y evaluación. A partir del tercer capítulo la obra se centra en el contexto de la Comunidad de Madrid y las respuestas y programas que se desarrollan en dicha comunidad para ofrecer una respuesta a los alumnos con altas capacidades. A la hora de ofrecer una respuesta educativa a los alumnos con altas capacidades, la obra plantea una serie de estrategias metodológicas basadas en teorías tales como la diferenciación curricular, desde una perspectiva inclusiva, sin descuidar la importancia de la evaluación inicial del grupo clase; y fundamentalmente centradas en la cultura de cooperación para el aprendizaje, estableciendo los necesarios lazos entre teoría y práctica, como encontramos en el capítulo diez con diversas ejemplificaciones de unidades didácticas de aprendizaje cooperativo para alumnos con altas capacidades en Educación Primaria. El último capítulo se centra en la intervención en residencias de protección de menores, describiendo, analizando y evaluando este programa concreto. Los anexos aportan recursos sobre técnicas formales e informales de aprendizaje cooperativo, de evaluación del grupo clase, incluyendo recursos e instrumentos específicos para facilitar la evaluación psicopedagógica y la posterior intervención.

Este trabajo supone una gran aportación para el campo educativo, ya que a pesar de existir trabajos sobre la respuesta educativa para el alumnado con altas capacidades en contextos extracurriculares, este apuesta por un modelo de atención al alumnado en el aula ordinaria, a

partir de una metodología concreta que es el aprendizaje cooperativo. Esto supone un salto cualitativo, tanto desde el punto de vista teórico como práctico, hacia un modelo de inclusión educativa que defiende una educación de calidad para todos los alumnos en centros ordinarios y que fomenta valores como la cooperación y el respeto a la diferencia, frente a modelos basados en la competición y la homogeneidad. Es especialmente importante su aportación en cuanto al diseño de unidades didácticas, a través de modelos prácticos, lo que permite a cualquier profesional de la educación poner en marcha nuevas estrategias de respuesta a la diversidad del alumnado, o justificar y completar aquellas estrategias inclusivas que ya se estuvieran poniendo en marcha de una manera informal. Así mismo la obra profundiza en el concepto de diferenciación curricular en la práctica, cuestión fundamental para entender la atención a la diversidad en el contexto del aula ordinaria, partiendo de la idea de que cada alumno es único, y por tanto teniendo en cuenta a cada alumno a la hora de planificar, poner en marcha y evaluar el currículo.

Por lo anteriormente expuesto, podemos decir que este libro representa un material imprescindible y único para todo aquel profesional de la educación que desee encontrar mejores formas de dar respuesta a la diversidad del alumnado, especialmente al alumnado con altas capacidades, pero no solamente, ya que las estrategias y actividades que se proponen pueden ser aplicadas en cualquier contexto escolar que pretenda ofrecer una educación de calidad para todos los estudiantes.

Yolanda Muñoz Martínez

Prats, J. (Coord.). (2011).
***Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar* (vol. I). Barcelona: Graó. 218 pp. ISBN: 978-84-9980-091-2.**
***Didáctica de la Geografía y la Historia* (vol. II). Barcelona: Graó. 224 pp. ISBN: 978-84-9980-089-9.**
***Geografía e Historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (vol. III). Barcelona: Graó. 231 pp. ISBN: 978-84-9980-301-2.**

Toda publicación sobre la situación de la enseñanza secundaria española y la mejora del sistema es bienvenida, como los tres libros que ha coordinado Joaquín Prats, catedrático de la Universidad de Barcelona, para la didáctica de Historia, Geografía y Economía dentro del contexto del prácticum en Secundaria.

El primer volumen se compone de dos partes: una dedicada a los desarrollos recientes en estas disciplinas, sus campos de aplicación y sus planteamientos metodológicos; y otra donde

se establece una interesante reflexión sobre la aplicación de estas disciplinas en el currículo español que explica los problemas fundamentales de la Historia y la Geografía.

La reflexión sobre el currículo es muy pertinente, no es normal que en los tiempos de la posthistoria, persista un debate en los centros educativos sobre esta cuestión. El problema radica en que un gran número de docentes no entiende que el currículo se construye al servicio del alumnado, no al servicio de la ciencia. Muchos todavía esgrimen la idea de que «para enseñar es imprescindible conocer la materia», pero también es cierto que «para enseñar, al conocedor de una materia le es imprescindible saber psicología y teoría curricular». Hay que tener claro que los adolescentes no son sabios que buscan el saber, sino que el saber tiene que salir en su busca. Esta debería ser la base del sistema, sino, seguirá siendo el que es: con múltiples carencias y desconectado de la realidad social.

El profesor Isidoro González-Gallego realiza una importante reflexión sobre el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), en la cual pone de manifiesto cómo parece concebido más para una Educación Secundaria (selectiva y preuniversitaria), que para una Enseñanza Básica, en contra de lo que la propia Ley propugna. Esta es una idea clave, porque una gran mayoría de docentes no ve la diferencia con el Bachillerato: la ESO no es selectiva, sino general y no prepara futuros investigadores para la universidad; por lo tanto, este currículo no debería establecer la estructura de la ciencia, sino suministrar contenidos válidos para todos.

En el caso de la asignatura de Historia, todavía no se ha diseñado un currículo que realice un viaje desde lo sencillo a lo complejo, que discurra en paralelo con la estructura del espacio-tiempo. El autor establece ejemplos que lo reafirman y propone como alternativa un currículo braudeliano para la ESO, basado en el tiempo corto (los sucesos, la vida política cotidiana, los personajes), el tiempo medio (entidades políticas, sociales, económicas y culturales de las sociedades humanas) y un tiempo largo fundamentado en el origen del poder, la organización política, los sistemas de producción, las grandes religiones, las clasificaciones sociales, la lucha por la libertad, la democracia, la condición femenina, los grandes descubrimientos culturales, artísticos y científicos, las ideologías y la pobreza.

Esta propuesta es interesante y muy pertinente, un buen punto de partida para establecer un debate. A los doce años, algunos alumnos tienen problemas con temas abstractos que se solucionan al cambiar las estrategias metodológicas. ¿Estamos ante un problema de currículo o ante un problema de formación del profesorado? Quizás el debate de fondo sea la cuestión de la calidad, la tan polémica búsqueda de la excelencia.

En la ESO existen muchos perfiles de alumnos insertados en un único sistema obligatorio para todos. Algunos no tienen ningún problema para seguir el currículo actual, denominado por sus detractores como «enciclopédico», sin embargo, es cierto que otros, sí manifiestan muchas dificultades. Ante esta realidad, ¿por qué cuesta tanto establecer un debate sobre la necesidad de una formación dual?

En el paso de la ESO al Bachillerato es necesario fomentar los valores de la superación, la creatividad e innovación a través de estímulos dentro de los propios centros. El marco debe

ser el cumplimiento de las competencias básicas, algo que está lejos de conseguirse, cuando un gran número de docentes desconoce su existencia. Este papel es urgente que lo lideren las direcciones de los centros educativos.

El profesor González Gallego prosigue el debate con el Bachillerato, totalmente desustanciado, en el cual, se exige una fuerte tensión de contenidos y de procedimientos a los alumnos. Las causas se encuentran en la ESO, cuyos currículos no pueden trabajarse con todos los alumnos debido a su extensión, por lo cual produce un retraso que impide trabajar adecuadamente los procedimientos, es decir, las competencias.

En el segundo libro, denominado *Didáctica de la Geografía y la Historia,* se establecen los fines y los objetivos de estas enseñanzas, y ofrece métodos de enseñanza interesantes para los docentes. La trilogía se completa con *Historia y Geografía. Investigación, innovación y buenas prácticas*, en el que se aportan propuestas para trabajar las competencias básicas; propuestas que lamentablemente no tienen cabida en la realidad actual de la educación española, debido a la presión del currículo y a la falta de racionalización del propio sistema educativo.

En definitiva, es necesaria una reflexión y reforma del sistema, y una nueva educación que promueva la paz, la conciencia democrática, utilizando como herramienta el desarrollo de las capacidades críticas: aprender a seleccionar información, analizarla, evaluarla y elaborar síntesis personales basadas en datos. La cuestión no es solo técnica, es vital y ético conseguirlo.

Luis Horrillo Sánchez

Índice bibliográfico

Índice bibliográfico de la *Revista de Educación*. Año 2012 (números 357-358-359 y Extraordinario)

Bibliographical Index of *Revista de Educación*. Year 2012 (Issues 357-358-359 and Extraordinary)

Sección Monográfica

Número 357. Nuevas perspectivas en la sección de idiomas
(Editores invitados: Jesús García Laborda, Ana M.ª Gimeno Sanz y Teresa Magal Royo)

Jesús García Laborda. Presentación. De la Selectividad a la Prueba de Acceso a la Universidad: pasado, presente y un futuro no muy lejano
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 17-27.
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_01.html]

Jesús García Laborda y Miguel Fernández Álvarez. Actitudes de los profesores de Bachillerato adscritos a la Universidad de Alcalá y a la Universidad Pública de Navarra ante la preparación y efecto de la Prueba de Acceso a la Universidad
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 29-54.
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_02.html]

María Belén Díez-Bedmar. The Use of the Common European Framework of Reference for Languages to Evaluate Compositions in the English Exam Section of the University Admission Examination
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 55-79.
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_03.html]

M.ª Camino Bueno Alastuey y Gloria Luque Agulló. Competencias en lengua extranjera exigibles en la Prueba de Acceso a la Universidad: una propuesta para la evaluación de los aspectos orales
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 81-104.
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_04.html]

Marian Amengual-Pizarro y M.ª del Carmen Méndez García. Implementing the Oral English Speaking Task in the Spanish University Admission Examination: An International Perspective of the Language
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 105-127.
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_05.html]

José Miguel Martín Martín. El conocimiento léxico en la sección de inglés de la Prueba de Acceso a la Universidad
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 129-142.
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_06.html]

Elena Martín-Monje. La nueva prueba oral en el examen de Inglés de la Prueba de Acceso a la Universidad: una propuesta metodológica
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 143-161.
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_07.html]

Teresa Magal-Royo y José Luis Giménez López. La interactividad multimodal en la sección de lengua extranjera de la Prueba de Acceso a la Universidad en España
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 163-176.
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_08.html]

Número 358. Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria
(Editoras invitadas: Teresa Aguado Odina y Belén Ballesteros Velázquez)

Teresa Aguado Odina y Belén Ballesteros Velázquez. Presentación. Equidad y diversidad en la Educación Obligatoria
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 12-16.

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_01.html]

Patricia Mata Benito y Belén Ballesteros Velázquez. Diversidad cultural, eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 17-37. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-181]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_02.html]

Carmen Osuna Nevado. En torno a la educación intercultural. Una revisión crítica
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 38-58. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-182]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_03.html]

M.ª Teresa Pozo Llorente, Magdalena Suárez Ortega y María García-Cano Torrico. Logros educativos y diversidad en la escuela: hacia una definición desde el consenso
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 59-84. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-183]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_04.html]

Inés Gil-Jaurena. Observación de procesos didácticos y organizativos de aula en Educación Primaria desde un enfoque intercultural
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 85-110. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-184]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_05.html]

Margarita del Olmo Pintado. Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 111-128. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-185]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_06.html]

M.ª Ángeles Rebollo Catalán, Joaquín Piedra de la Cuadra, Arianna Sala, Assumpta Sabuco Cantó, Javier Saavedra Macías y Miguel Bascón Díaz. La equidad de género en educación: descripción y análisis de buenas prácticas educativas

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 129-152. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-186]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_07.html]

M.ª Auxiliadora Sales Ciges, Reina Ferrández Berrueco y Odet Moliner García. Escuela intercultural inclusiva: estudio de caso sobre procesos de autoevaluación
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 153-173. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-187]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_08.html]

Número 359. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa
(Editora invitada: Teresa Susinos Rada)

Teresa Susinos Rada. Presentación. Las posibilidades de la voz del alumnado para el cambio y la mejora educativa
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 16-23.
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_01.html]

Teresa Susinos Rada y Noelia Ceballos López. Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 24-44. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-194]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_02.html]

Michael Fielding. Beyond Student Voice: Patterns of Partnership and the Demands of Deep Democracy
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 45-65. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_03.html]

Mar Rodríguez-Romero. El impulso innovador de la voz del alumnado desde las comunidades discursivas del cambio educativo
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 66-80. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-196]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_04.html]

Susana Rojas Pernía, Ignacio Haya Salmón y Susana Lázaro-Visa. La voz del alumnado en la mejora escolar: niños y niñas como investigadores en Educación Primaria
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 81-101. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-197]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_05.html]

Esperança Tarrés Serra, Gemma Boix Pino, Natàlia Nadal Pedrero, M.ª Assumpció García Cornellà e Ignasi Vila Mendiburu. El misterio de la biblioteca Mil.lènium o cómo promover relaciones colaborativas desde la participación del alumnado
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 102-119. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-198]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_06.html]

Ángeles Parrilla-Latas, M.ª Esther Martínez-Figueira y María Ainoa Zabalza-Cerdeiriña. Diálogos infantiles en torno a la diversidad y la mejora escolar
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 120-142. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-199]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_07.html]

Sara Bragg y Helen Manchester. Pedagogies of student voice
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 143-163. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-200]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_08.html]

Adelina Calvo Salvador, Carlos Rodríguez-Hoyos y Marta García Lastra. *Lo mejor de todo es que nos escucháis.* Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los Programas de Diversificación y de Cualificación Profesional Inicial

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 164-183. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-201]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_09.html]

Alison Cook-Sather. Amplifying Student Voices in Higher Education: Democratizing Teaching and Learning through Changing the Acoustic on a College Campus
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 184-204. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-202]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_10.html]

Número Extraordinario 2012. Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo
(Editoras invitadas: Asunción Manzanares Moya y Nuria Manzano-Soto)

Asunción Manzanares Moya y Nuria Manzano-Soto. Presentación. Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Extraordinario, 2012, pp. 14-20.
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re2012/re2012_00.html]

Francesc Pedró. Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Extraordinario, 2012, pp. 22-45. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-205]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re2012/re2012_01.html]

Marcela Román Carrasco y F. Javier Murillo Torrecilla. Políticas educativas de apoyo a escuelas de sectores pobres y de bajo logro académico en Chile: 1990-2011
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Extraordinario, 2012, pp. 46-66. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-206]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re2012/re2012_02.html]

Henar Rodríguez Navarro, Oriol Ríos González y Sandra Racionero Plaza. Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Extraordinario, 2012, pp. 67-87. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-207]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re2012/re2012_03.html]

Asunción Manzanares Moya y Sara Ulla Díez. La evaluación estatal del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (proa). Análisis tras seis años de evaluación continuada
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Extraordinario, 2012, pp. 89-116. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-208]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re2012/re2012_04.html]

Marta Sandoval Mena, Cecilia Simón Rueda y Gerardo Echeita Sarronandia. Análisis y valoración crítica de las funciones del profesorado de apoyo desde la educación inclusiva
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Extraordinario, 2012, pp. 117-137. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-209]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re2012/re2012_05.html]

Consuelo Vélaz-de-Medrano Ureta, Ángeles Blanco-Blanco y Nuria Manzano-Soto. Cobertura de necesidades de orientación y tutoría en la Educación Obligatoria: estudio en nueve comunidades autónomas
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Extraordinario, 2012, pp. 138-173. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-210]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re2012/re2012_06.html]

Juan Manuel Escudero Muñoz y Begoña Martínez Domínguez. Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Extraordinario, 2012, pp. 174-193. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re2012/re2012_07.html]

Carlos L. Ayala Flores, Víctor Molina García y Rosario Prieto Romero. Los *compromisos singulares* entre administración y centros para el éxito educativo
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Extraordinario, 2012, pp. 195-219. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-212]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re2012/re2012_08.html]

Eugeni Garcia Alegre y Marta del Campo Canals. ¿La corresponsabilidad es una estrategia de éxito?
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Extraordinario, 2012, pp. 220-248. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-213]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re2012/re2012_09.html]

Josep Gómez Andrés. Educación en Sant Cosme: una experiencia positiva de autonomía y corresponsabilidad
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Extraordinario, 2012, pp. 249-260. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-214]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re2012/re2012_10.html]

Sección ordinaria

Investigaciones y estudios

María Andreu Durán y Pere Godall Castell. La importancia de la educación artística en la enseñanza obligatoria: la adquisición de las competencias básicas de primaria en un centro integrado de música
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 179-202. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-057]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_09.html]

David Rodeiro Pazos, Sara Fernández López, Alfonso Rodríguez Sandiás y Luis Otero González. La financiación de la investigación como motor del emprendimiento académico: análisis de las patentes universitarias
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 203-229. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-058]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_10.html]

Tomás Ángel Sierra Delgado, Marianna Bosch Casabó y Josep Gascón Pérez. La formación matemático-didáctica del maestro de Educación Infantil: el caso de «cómo enseñar a contar»
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 231-256. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-059]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_11.html]

Dolores Mayoral Arqué, Fidel Molina Luque y Lluis Samper Rasero. ¿Islamofobia o currículum nulo? La representación del Islam, las culturas musulmanas y los inmigrantes musulmanes en los libros de texto de Cataluña
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 257-279. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-060]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_12.html]

Onofre Ricardo Contreras Jordán, Pedro Gil Madrona, Luis Miguel García López, Juan Gregorio Fernández Bustos y Juan Carlos Pastor Vicedo. Incidencia de un programa de educación física en la percepción de la propia imagen corporal
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 281-303. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-061]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_13.html]

Leoncio Vega Gil y Juan Carlos Hernández Beltrán. Los institutos universitarios de formación de profesores en Francia y la educación intercultural
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 305-326. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-062]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_14.html]

Pilar Azcárate Goded y Josefa Cuesta Fernández. Factores que facilitan el cambio en el profesorado novel de secundaria
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 327-350. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-063]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_15.html]

Enric Corominas Rovira, Esperanza Villar Hoz, Carme Saurina Canals y Martí Fàbregas Alcaide. Construcción de un Índice de Calidad Ocupacional (ICO) para el análisis de la inserción profesional de los graduados universitarios
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 351-374. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-064]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_16.html]

Javier Gil Flores. La modalidad de agrupamiento educativo como variable relevante en el análisis de la violencia escolar
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 375-396. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-065]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_17.html]

Héctor R. Ponce, Mario J. López, Juan E. Labra y Oscar A. Toro. Integración curricular de organizadores gráficos interactivos en la formación de profesores
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 397-422. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-066]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_18.html]

Javier Vergara Ciordia. Psicobiología y educación en la Baja Edad Media: las edades del hombre en Vicente de Beauvais (1190-1264)
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 423-443. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-067]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_19.html]

José Joaquín Mira Solves, Manuel Galán Vallejo, Everard Van Kemenade, Juan Carlos Marzo Campos, Mercedes Gilabert Mora, Inmaculada Blaya Salvador y María Virtudes Pérez Jover. Retos para el gobierno de las Universidades en el marco del EEES
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 445-465. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-068]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_20.html]

Irene López-Goñi y Jesús Mari Goñi Zabala. La competencia emocional en los curricula de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 467-489. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-069]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_21.html]

María Soledad Ramírez Montoya, Jaime Ricardo Valenzuela González y Yolanda Heredia Escorza. La evaluación de la comprensión lectora y de las matemáticas en contexto: implicaciones para la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 491-514. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-070]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_22.html]

José Ignacio Cruz Orozco. Falange, Frente de Juventudes y el nuevo orden europeo. Discrepancias y coincidencias en la política de juventud durante el primer franquismo
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 515-535. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-071]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_23.html]

José M. Coronel Llamas, María J. Carrasco Macías y Emilia Moreno Sánchez. Superando obstáculos y dificultades: un estudio multicaso sobre directoras escolares, políticas de liderazgo y gestión para la mejora
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 537-559. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-072]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_24.html]

Francisco J. Pozuelos Estrada, Francisco P. Rodríguez Miranda y Gabriel Travé González. El enfoque interdisciplinar en la enseñanza universitaria y aprendizaje basado en la investigación. Un estudio de caso en el marco de la formación
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 561-585. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-073]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_25.html]

Julio Ruiz Palmero y José Sánchez Rodríguez. Expectativas de los centros educativos ante los proyectos de integración de las tic en las aulas
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 587-613. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-118]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_26.html]

Enrique Javier Díez Gutiérrez. Modelos socioconstructivistas y colaborativos en el uso de las tic en la formación inicial del profesorado
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 175-196. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-074]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_09.html]

Odet Moliner García, M.ª Auxiliadora Sales Ciges, Reina Ferrández Berrueco, Lidón Moliner Miravet y Robert Roig Marzá. Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (eso) desde las percepciones de los agentes implicados
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 197-217. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-075]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_10.html]

Enrique B. Arranz Freijo, Fernando Olabarrieta Artetxe, Ainhoa Manzano Fernández, Juan Luis Martín Ayala y Nuria Galende Pérez. Escala *Etxadi Gangoiti*: una propuesta para evaluar los contextos familiares de niños de 2 años de edad
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 218-237. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-076]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_11.html]

Zoia Bozu y Francesc Imbernón Muñoz. El portafolio docente como estrategia formativa innovadora del profesorado novel universitario: un estudio de casos
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 238-257. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-077]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_12.html]

Mercedes García García, Diana García Corona, Chantal Biencinto López e Inmaculada Asensio Muñoz. Medidas eficaces en atención a la diversidad cultural desde una perspectiva inclusiva

En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 258-281. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-078]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_13.html]

Tiberio Feliz Murias. Análisis de contenido de la comunicación asíncrona en la formación universitaria
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 282-309. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-079]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_14.html]

Juan E. Jiménez, Linda S. Siegel, Isabel O'Shanahan y Silvia Mazabel. Analizando procesos cognitivos y de lectura en niños hispanoparlantes que aprenden inglés como segunda lengua y niños canadienses de habla inglesa
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 310-333. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-080]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_15.html]

Bárbara Lorence Lara, María Victoria Hidalgo García, Lucía Jiménez García y Lucía Antolín Suárez. Evaluación de la implementación de dos programas de prevención de drogodependencias en el sistema educativo andaluz: *Dino* y *Prevenir para vivir*
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 334-356. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-081]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_16.html]

Josefina Lozano Martínez y Salvador Alcaraz García. Enseñanza de emociones y creencias en alumnos con trastornos del espectro autista: efectos sobre las habilidades sociales cotidianas
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 357-381. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-082]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_17.html]

Javier Salinas Jiménez y Daniel Santín González. Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en pisa 2006
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 382-405. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-083]

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_18.html]

Eduardo Encabo Fernández, Amando López Valero e Isabel Jerez Martínez. Un estudio sobre el uso de álbumes ilustrados en Educación Primaria para la mejora de la competencia intercultural. Una perspectiva europea
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 406-425. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-084]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_19.html]

Marta Gràcia García, Núria Castells Gómez y Sandra Espino Datsira. Resúmenes para aprender en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 426-449. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-085]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_20.html]

Miguel Ángel Verdugo Alonso y Alba Rodríguez Aguilella. La inclusión educativa en España desde la perspectiva de alumnos con discapacidad intelectual, de familias y de profesionales
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 450-470. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-086]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_21.html]

María Consuelo Monterrubio y Tomás Ortega. Creación y aplicación de un modelo de valoración de textos escolares matemáticos en Educación Secundaria
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 471-496. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-087]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_22.html]

Fernando Doménech Betoret. Análisis de los estilos de pensamiento que utilizan los profesores españoles en el aula
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 497-522. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-088]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_23.html]

Juan Carlos González-Faraco y Anita Gramigna. La libertad posible: ideas para una educación para la ciudadanía activa a partir de la obra de Michel Foucault
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 523-541. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-089]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_24.html]

Pere Soler, María Pallisera, Anna Planas, Judit Fullana y Montserrat Vilà. La participación de los estudiantes en la universidad: dificultades percibidas y propuestas de mejora
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 542-562. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-090]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_25.html]

David Lasagabaster y Michael Clyne. Ejemplos de buenas prácticas dirigidas al fomento del multilingüismo en Australia
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 563-582. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-091]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_26.html]

María Novo Villaverde y María José Bautista-Cerro Ruiz. Análisis de la incidencia de la educación ambiental para el desarrollo sostenible en las revistas científicas españolas
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 583-597. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-358-176]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_27.html]

María Soledad Ibarra Sáiz, Gregorio Rodríguez Gómez y Miguel Ángel Gómez Ruiz. La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 206-231. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-092]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_11.html]

Rocío Jiménez Cortés. Educación inclusiva y formación inicial del profesorado: evaluación de una innovación didáctica basada en la producción cinematográfica desde la perspectiva del alumnado
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 232-259. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-093]

[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_12.html]

Adriana Mercado Salas y Pedro Gil Monte. Características psicométricas del «Cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo» en maestros mexicanos
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 260-273. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-094]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_13.html]

Andrea Conchado, Alejandra Cortés, José Ginés Mora y José Miguel Carot. Los valores laborales de los graduados en Educación en España
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 274-297. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-095]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_14.html]

Luis Ponce-de-León Barranco y Pilar Lago Castro. La orientación profesional en los conservatorios de música de Madrid. Análisis de la situación actual y propuestas de mejora
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 298-331. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-096]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_15.html]

Víctor Acosta, Ana Moreno y María Axpe. La acción inclusiva para la mejora de habilidades de lenguaje oral y de lectura inicial en niños con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 332-356. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-097]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_16.html]

Lidia E. Santana Vega, Luis A. Feliciano García y Ana B. Jiménez Llanos. Toma de decisiones y género en el Bachillerato
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 357-387. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-098]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_17.html]

María Dolors Cañada Pujols. Enfoque docente de la enseñanza y el aprendizaje de los profesores universitarios y usos educativos de las TIC
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 388-412. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-099]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_18.html]

Robert Ruiz Bel, Lluís Solé Salas, Gerardo Echeita Sarrionandía, Ingrid Sala Bars y Mireia Datsira Gallifa. El principio del *Universal Design.* Concepto y desarrollos en la enseñanza superior
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 413-430. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-100]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_19.html]

Asunción Manzanares Moya y María José Galván-Bovaira. La formación permanente del profesorado de Educación Infantil y Primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 431-455. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-101]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_20.html]

María del Pilar Sepúlveda-Ruiz, Ignacio Calderón-Almendros y Francisco Javier Torres-Moya. De lo individual a lo estructural. La investigación-acción participativa como estrategia educativa para la transformación personal y social en un centro de intervención con menores infractores
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 456-480. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-102]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_21.html]

Judit Oller Badenas e Ignasi Vila Mendiburu. Efectos de la presencia social de las lenguas escolares en el desarrollo lingüístico del alumnado extranjero. Un estudio empírico en Cataluña
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 481-504. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-103]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_22.html]

Maite Arandia Loroño, Idoia Fernández-Fernández, María José Alonso-Olea, Arantxa Uribe-Etxebarria Flores, Nekane Beloki Arizti, Arantza Remiro Barandiaran, Nerea Aguirre García y Jesús Otaño Maiza. Formación y desarrollo profesional de los educadores sociales en el ámbito de la infancia desprotegida: contexto y perspectivas en la comunidad autónoma vasca
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 505-529. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-105]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_23.html]

Carolina Araya-Ramírez, Sandy Taut, Verónica Santelices-Etchegaray, Jorge Manzi-Astudillo y Fanisa Miño-Flores. Teoría subyacente del programa de Asignación de Excelencia Pedagógica en Chile
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 530-553. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-106]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_24.html]

Esperanza M.ª Ceballos Vacas, Nieves T. Correa Rodríguez, Ana Delia Correa Piñero, Juan A. Rodríguez Hernández, Beatriz Rodríguez Ruiz y Ana Vega Navarro. La voz del alumnado en el conflicto escolar
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 554-579. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-107]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_25.html]

José Ignacio Barbero-González. El darwinismo social como clave constitutiva del campo de la actividad física educativa, recreativa y deportiva
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 580-603. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-108]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_26.html]

Mario Pena Garrido y Natalio Extremera Pacheco. Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de *burnout* e ilusión por el trabajo *(engagement)*
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 604-627. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_27.html]

Ensayos e informes

Mar Rodríguez Romero. Algunas aportaciones de las teorías postcríticas al cambio educativo
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 617-629. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-129]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_27.html]

Mario de Miguel Díaz, José Luis San Fabián Maroto, José Luis Belver Domínguez y Mari Cruz Argüelles Laviana. Evaluación de la inserción laboral de los participantes en la Formación Profesional para el empleo en Asturias
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 599-616. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-146]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_28.html]

Laura Méndez Zaballos. El conocimiento situado y los sistemas de actividad. Un modelo teórico para repensar el prácticum
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 629-642. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-155]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_28.html]

Blas Payri. La influencia de las condiciones de escucha en las pruebas de lengua extranjera
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 643-655. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-174]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_29.html]

Experiencias educativas (innovación)

Joaquín Gairín Sallán y David Rodríguez Gómez. El modelo *Accelera* de creación y gestión del conocimiento en el ámbito educativo
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación, 357, 2012, pp. 633-646. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-357-133]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re357/re357_28.html]

Alfonso Blázquez Muñoz y Virginia Martínez-Lozano. La residencia universitaria Flora Tristán: un ejemplo de formación humana y de compromiso con la sociedad
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 358, 2012, pp. 618-630. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-358-145]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re358/re358_29.html]

Nuria Manzano-Soto, Ana Martín-Cuadrado y Marta Ruiz Corbella. El reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral: la formación de orientadores, asesores y evaluadores
En: Revista de Educación, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 359, 2012, pp. 657-673. [doi: 10.4438/1988-592X-RE-2012-359-203]
[http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re359/re359_30.html]

Índice de autores

Acosta, V.
Aguado Odina, T.
Aguirre García, N.
Alcaraz García, S.
Alonso-Olea, M. J.
Amengual-Pizarro, M.
Andreu Durán, M.
Antolín Suárez, L.
Arandia Loroño, M.
Araya-Ramírez, C.
Argüelles Laviana, M. C.
Arranz Freijo, E. B.
Asensio Muñoz, I.
Axpe, M.
Ayala Flores, C. L.
Azcárate Goded, P.
Ballesteros Velázquez, B.
Barbero-González, J. I.
Bascón Díaz, M.
Bautista-Cerro Ruiz, M. J.
Beloki Arizti, N.
Belver Domínguez, J. L.
Biencinto López, C.
Blanco-Blanco, Á.
Blaya Salvador, I.
Blázquez Muñoz, A.
Boix Pino, G.
Bosch Casabó, M.
Bozu, Z.
Bragg, S.
Bueno Alastuey, M. C.
Calderón-Almendros, I.
Calvo Salvador, A.
Cañada Pujols, M. D.
Carlos González-Faraco, J. C.
Carot, J. M.
Carrasco Macías, M. J.
Castells Gómez, N.
Ceballos López, N.
Ceballos Vacas, E. M.
Clyne, M.
Conchado, A.
Contreras Jordán, O. R.
Cook-Sather, A.
Corominas Rovira, E.
Coronel Llamas, J. M.
Correa Piñero, A. D.
Correa Rodríguez, N. T.
Cortés, A.
Cruz Orozco, J. I.
Cuesta Fernández, J.
Datsira Gallifa, M.
De Miguel Díaz, M.
Del Campo Canals, M.
Del Olmo Pintado, M.
Díez Gutiérrez, E. J.
Díez-Bedmar, M. B.
Doménech Betoret, F.
Echeita Sarrionandia, G.
Encabo Fernández, E.
Escudero Muñoz, J. M.
Espino Datsira, S.
Extremera Pacheco, N.
Fàbregas Alcaide, M.
Feliciano García, L. A.
Feliz Murias, T.
Fernández Álvarez, M.
Fernández Bustos, J. G.
Fernández López, S.
Fernández-Fernández, I.
Ferrández Berrueco, R.
Fielding, M.
Fullana, J.
Gairín Sallán, J.
Galán Vallejo, M.

Galende Pérez, N.
Galván-Bovaira, M. J.
Garcia Alegre, E.
García Cornellà, M. A.
García Corona, D.
García García, M.
García Laborda, J.
García Lastra, M.
García López, L. M.
García-Cano Torrico, M.
Gascón Pérez, J.
Gil Flores, J.
Gil Madrona, P.
Gil Monte, P.
Gilabert Mora, M.
Gil-Jaurena, I.
Giménez López, J. L.
Ginés Mora, J.
Godall Castell, P.
Gómez Andrés, J.
Gómez Ruiz, M. A.
Goñi Zabala, J. M.
Gràcia García, M.
Gramigna, A.
Haya Salmón, I.
Heredia Escorza, Y.
Hernández Beltrán, J. C.
Hidalgo García, M. V.
Ibarra Sáiz, M. S.
Imbernón Muñoz, F.
Jerez Martínez, I.
Jiménez Cortés, R.
Jiménez García, L.
Jiménez Llanos, A. B.
Jiménez, J. E.
Labra, J. E.
Lago Castro, P.
Lasagabaster, D.
Lázaro-Visa, S.
López Valero, A.
López, M. J.
López-Goñi, I.
Lorence Lara, B.
Lozano Martínez, J.
Luque Agulló, G.
Magal-Royo, T.
Manchester, H.
Manzanares Moya, A.
Manzano Fernández, A.
Manzano-Soto, N.
Manzi-Astudillo, J.
Martín Ayala, J. L.
Martín Martín, J. M.
Martín-Cuadrado, A.
Martínez Domínguez, B.
Martínez-Figueira, M. E.
Martínez-Lozano, V.
Martín-Monje, E.
Marzo Campos, J. C.
Mata Benito, P.
Mayoral Arqué, D.
Mazabel, S.
Méndez García, M. C.
Méndez Zaballos, L.
Mercado Salas, A.
Miño-Flores, F.
Mira Solves, J. J.
Molina García, V.
Molina Luque, F.
Moliner García, O.
Moliner Miravet, L.
Monterrubio, M. C.
Moreno Sánchez, E.
Moreno, A.
Murillo Torrecilla, F. J.
Nadal Pedrero, N.
Novo Villaverde, M.
O'Shanahan, I.
Olabarrieta Artetxe, F.
Oller Badenas, J.

Ortega, T.
Osuna Nevado, C.
Otaño Maiza, J.
Otero González, L.
Pallisera, M.
Parrilla-Latas, Á.
Pastor Vicedo, J. C.
Payri, B.
Pedró, F.
Pena Garrido, M.
Pérez Jover, M. V.
Piedra de la Cuadra, J.
Planas, A.
Ponce, H. R.
Ponce-de-León Barranco, L.
Pozo Llorente, M. T.
Pozuelos Estrada, F. J.
Prieto Romero, R.
Racionero Plaza, S.
Ramírez Montoya, M. S.
Rebollo Catalán, M. Á.
Remiro Barandiaran, A.
Ríos González, O.
Rodeiro Pazos, D.
Rodríguez Aguilella, A.
Rodríguez Gómez, G.
Rodríguez Hernández, J. A.
Rodríguez Miranda, F. P.
Rodríguez Navarro, H.
Rodríguez Ruiz, B.
Rodríguez Sandiás, A.
Rodríguez-Gómez, D.
Rodríguez-Hoyos, C.
Rodríguez-Romero, M.
Roig Marzá, R.
Rojas Pernía, S.
Román Carrasco, M.
Ruiz Bel, R.
Ruiz Corbella, M.
Ruiz Palmero, J.
Saavedra Macías, J.
Sabuco Cantó, A.
Sala Bars, I.
Sala, A.
Sales Ciges, M. A.
Salinas Jiménez, J.
Samper Rasero, L.
San Fabián Maroto, J. L.
Sánchez Rodríguez, J.
Sandoval Mena, M.
Santana Vega, L. E.
Santelices-Etchegaray, V.
Santín González, D.
Saurina Canals, C.
Sepúlveda-Ruiz, M. P.
Siegel, L. S.
Sierra Delgado, T. Á.
Simón Rueda, C.
Solé Salas, L.
Soler, P.
Suárez Ortega, M.
Susinos Rada, T.
Tarrés Serra, E.
Taut, S.
Toro, Ó. A.
Torres-Moya, F. J.
Travé González, G.
Ulla Díez, S.
Uribe-Etxebarria Flores, A.
Valenzuela González, J. R.
Van Kemenade, E.
Vega Gil, L.
Vega Navarro, A.
Vélaz-de-Medrano Ureta, C.
Verdugo Alonso, M. A.
Vergara Ciordia, J.
Vila Mendiburu, I.
Vilà, M.
Villar Hoz, E.
Zabalza-Cerdeiriña, M. A.

Normas para la presentación de originales

Revista de Educación
ISSN: 0034-592-X

Información general

Trayectoria, cobertura y contenido

La *Revista de Educación*, publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte es una revista científica arbitrada, en la que todos los trabajos (recibidos y por encargo) son objeto de evaluación externa. De periodicidad cuatrimestral, fue fundada en 1940 con el nombre de *Revista Nacional de Educación*, y su título actual es el de *Revista de Educación* desde 1952. Publica principalmente trabajos originales de investigación básica y aplicada, así como experiencias de innovación sistematizadas, ensayos, informes y reseñas de publicaciones recientes de relevancia en el campo de la educación. Su objetivo es difundir conocimiento especializado que permita mejorar la gestión y la práctica educativas, así como la propia investigación en este campo. Sus destinatarios preferentes son la comunidad científica en Ciencias de la Educación, los profesionales y los administradores de la educación. La revista está estructurada en cinco secciones: a) Monográfico; b) Investigaciones y estudios; c) Informes y ensayos; d) Experiencias educativas (innovación); e) Reseñas. Se aceptan trabajos originales en español y en inglés.

Normas generales para el envío y presentación de originales

I. Envío

Los artículos y la carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual deben ser enviados exclusivamente a través de la Plataforma de Gestión de Revistas RECYT, de la Fundación de Ciencia y Tecnología: http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login
Los nuevos usuarios (autores, revisores) disponen de un "tutorial" en la web de la revista que les ayudará a registrarse adecuadamente en la plataforma.
Los artículos se enviarán en formato Word para PC.
La carta de presentación y cesión de derechos de propiedad intelectual, puede enviarse en formato PDF.

II. Presentación

En cuanto a los datos, contenido, estructura y estilo de los originales; los autores observarán las siguientes normas para lograr una mayor eficacia en la gestión editorial de los trabajos:

A. Carta de autoría[1], presentación, declaración de conflictos de intereses y cesión de derechos de propiedad intelectual

El autor o autores enviarán dicha carta en un archivo titulado: cesion_primer apellido responsable_segundo apellido responsable. (Ejemplo: cesion_ortega_jimenez). El modelo de la carta está en el Anexo I de estas normas.

(1) Aviso importante para los autores: se recomienda la adopción de un nombre de pluma, para una correcta indización del artículo en las bases internacionales, que consista en un nombre y un solo apellido para nombres y apellidos poco comunes, o bien el nombre y los dos apellidos unidos por un guión para los más corrientes (Ej. María Clein-Acosta).

B. Artículo

Para la redacción del manuscrito se tendrá en cuenta el Manual de estilo: Publication Manual of the American Psychological Association (APA). 6ª ed. Washington: APA, 2011 (www.apastyle.org) y Anexo II.

1. **Nombre del archivo en la plataforma.** Se subirá a la plataforma el artículo en un archivo titulado: articulo_ primer apellido del responsable_segundo apellido del responsable. (Ejemplo: articulo_ortega_jimenez). Asegúrese que adjunta una versión de su artículo que no contiene el nombre del autor o autores del trabajo ni referencia alguna a sus credenciales.

2. **Formato.** El artículo deberá cumplir con las normas de formato indicadas en el Anexo III.

3. **Título.** Será lo más ilustrativo y conciso posible, escrito primero en español y después en inglés, compuesto entre 8-9 palabras clave significativas, extraídas, a ser posible del Tesauro de ERIC (Education Resources Information Center).

4. **Resumen[2].** Se incluirá en español (debe tener 300 palabras) y, a continuación, su traducción al inglés (abstract). El resumen debe estructurarse de acuerdo con el formato IMRYD: *Introducción,* que recogerá el objetivo o finalidad de la investigación; *Metodología,* incluirá los procedimientos básicos (diseño, selección de muestras o casos, métodos y técnicas de experimentación u observación y de análisis); *Resultados,* principales hallazgos (dar datos específicos y su significación estadística, cuando corresponda); y *Discusión* o *conclusiones*.

5. **Palabras clave.** Tras el resumen, se deben incluir de 5 a 10 palabras clave o descriptores, expresadas en español y en inglés. Se usarán palabras clave o términos internacionalmente aceptados en el campo de la educación para expresar conceptos y contenidos.

6. **Extensión.** En el caso de investigaciones o estudios, la extensión no sobrepasará las 8.000 palabras. En el caso de experiencias educativas, ensayos e informes no sobrepasará las 4.000. En todos los casos, dicha extensión incluirá título, palabras clave, resumen (español e inglés), cuerpo del artículo, notas, referencias bibliográficas y elementos gráficos.

7. **Estructura.** En el caso de investigaciones y estudios, se recomienda que el artículo contemple, al menos, los siguientes aspectos: planteamiento del problema o tema objeto de estudio, antecedentes y fundamentación teórica, diseño y metodología, resultados, discusión de resultados, conclusiones, limitaciones del estudio y, en su caso, prospectiva.

8. **Nombres, símbolos y nomenclatura**. Los autores deben emplear aquellos que estén normalizados para cada disciplina.

9. **Esquemas, dibujos, gráficos, tablas, ecuaciones, etc.** Se numerarán consecutivamente en función del tipo (tabla, gráfico…), se insertarán en el lugar idóneo dentro del cuerpo del texto del artículo. Los gráficos, esquemas y tablas deberán presentarse en un formato que no sea imagen con el fin de facilitar las modificaciones posteriores si fuese necesario en la maquetación del artículo.

10. **Notas a pie de página.** Se numerarán consecutivamente y su texto se recogerá a pie de página, restringiéndolas al mínimo necesario. Las referencias bibliográficas no se aceptan como notas a pie de página.

11. **Referencias bibliográficas.** Al final del trabajo se incluirá una lista denominada «Referencias bibliográficas»; la veracidad de estas citas, será responsabilidad del autor o autores del artículo. Se presentarán por orden alfabético y deberán ajustarse a las normas APA (Anexo II). Todas citas bibliográficas que se incluyan en el texto del artículo deben tener su correspondencia en las «referencias bibliográficas».

(2) La importancia de redactar un título y resumen adecuados estriba en que de su lectura dependerá en buena medida que los potenciales lectores lleguen a leer el trabajo completo (especialmente en búsquedas electrónicas).

III. Proceso editorial

1. **Recepción de artículos.** La revista efectuará una primera valoración editorial consistente en comprobar la adecuación del artículo al perfil temático, su interés en función de los criterios editoriales de la revista, así como el cumplimiento de los requisitos de presentación formal exigidos en las normas de publicación. La recepción del artículo no supone su aceptación.

2. **Sistema de revisión por pares (per review).** Se asignarán dos o más revisores expertos externos, que evaluarán el artículo de forma confidencial y anónima (doble ciego). Los revisores utilizarán para su informe el protocolo de evaluación anexo a estas normas (Anexo IV). La aceptación definitiva del manuscrito está condicionada a que los autores incorporen en el mismo todas las modificaciones y sugerencias de mejora propuestas por los revisores en el caso de que las hubiese, y a que lo envíen en un plazo máximo de 30 días. Los autores podrán consultar un resumen de los informes de evaluación en la plataforma de la revista.

3. **Criterios de selección de revisores.** La selección de revisores es competencia de los editores de la revista, que tienen en cuenta sus méritos académicos, científicos y su experiencia profesional. Los miembros del Consejo Asesor Nacional e Internacional podrán actuar ocasionalmente como revisores.

4. **Decisión editorial.** Los criterios para la aceptación o rechazo de los trabajos son los siguientes: a) Presentación: redacción, organización (coherencia lógica y presentación material); b) Originalidad; c) Relevancia para la resolución de problemas concretos; d) Actualidad y novedad; e) Significación: para el avance del conocimiento científico; f) Fiabilidad y validez científica: calidad metodológica contrastada. Finalizado el proceso de evaluación, se notificará al autor principal la aceptación o rechazo del trabajo. Si el autor de un artículo deseara revisar las primeras pruebas de imprenta del mismo, habrá de hacerlo en el plazo acordado con la revista.

IV. Derechos de reproducción

1. **Permiso para reproducir material publicado.** El contenido de los trabajos puede ser reproducido, total o parcialmente, citando procedencia y solicitando autorización escrita a la *Revista de Educación* antes de la publicación de dicho material.

2. **Citar trabajos publicados en la *Revista de Educación*.** Se incluirá siempre la siguiente información: *Revista de Educación*, número de la revista, páginas y año de publicación.

V. Responsabilidades éticas

1. Es obligación de la *Revista de Educación* detectar y denunciar las siguientes prácticas de fraude científico: a) fabricación, falsificación u omisión de datos y plagio; b) publicación duplicada; c) autoría y conflictos de interés.

2. La revista no acepta material previamente publicado. Los autores son responsables de obtener los oportunos permisos para reproducir parcialmente material (texto, tablas o figuras) de otras publicaciones y de citar su procedencia correctamente. Estos permisos deben solicitarse tanto al autor como a la editorial que ha publicado dicho material.

3. En la lista de autores firmantes deben figurar únicamente aquellas personas que han contribuido intelectualmente al desarrollo del trabajo.

4. La revista espera que los autores declaren cualquier asociación comercial que pueda suponer un conflicto de intereses en conexión con el artículo remitido.

5. Los autores deben mencionar en la sección de métodos que los procedimientos utilizados en los muestreos y controles han sido realizados tras obtención de un consentimiento informado.

Anexo I.- CARTA DE AUTORÍA, PRESENTACIÓN, DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES Y CESIÓN DE DERECHOS DE PROPIEDAD INTELECTUAL

Anexo II.- EJEMPLIFICACIÓN REDUCIDA DE LAS NORMAS APA (6ª edición)

Anexo III.- FORMATO DEL ARTÍCULO

Anexo IV.- PROTOCOLO DE EVALUACIÓN PARA USO DE LOS REVISORES

TUTORIAL PARA REGISTRARSE EN LA PLATAFORMA RECYT

Estas normas son de obligado cumplimiento.

Normas y criterios para la presentación de reseñas

1. Con relación a la obra reseñada:

- Preferentemente publicaciones científicas o innovaciones en el campo de la Educación.
- Relevancia del tema objeto de la obra.
- Especialización y prestigio del autor o autores, y de la editorial.
- Actualidad (año de publicación).
- Y, dado el carácter científico de la revista, se excluyen reseñas de obras de divulgación, libros de texto y materiales exclusivamente didácticos. También se excluye cualquier obra que defienda o propugne principios contrarios a los valores democráticos.

2. Con relación a la reseña:

- Calidad del texto y especialización del recensor en el tema de la obra.
- El tipo de letra usado debe ser Times New Roman 12 pt.
- La reseña no debe sobrepasar las 700 palabras.
- La reseña estará encabezada por los datos de la obra reseñada siguiendo el modelo:
  Apellidos, A. (año). *Título.* Ciudad: Editorial. xx pp. ISBN: xxxxxxxx.
- El nombre del autor de la reseña deberá escribirse al final del texto, sin incorporar la filiación institucional.

3. Plazos

- El plazo para la elaboración de la reseña es de 30 días naturales.

La reseña se enviará a la dirección siguiente: redaccion.revista@mecd.es

El autor o autora enviará también, en hoja aparte, los siguientes datos personales: dirección postal, profesión, teléfono y dirección de correo electrónico.

Le rogamos que, en caso de que la *Revista de Educación* le haya facilitado la obra para reseñar, se devuelva a la siguiente dirección, pues pertenece a los fondos de la biblioteca del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte:

Revista de Educación. Instituto Nacional de Evaluación Educativa
C/ San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid

Rules for the submission of original manuscripts

Revista de Educación
ISSN: 0034-592-X

General Information

Experience, Coverage and Content

Revista de Educación an arbitrated scientific journal published by the Spanish Ministry of Education, Culture and Sport, whose papers, both received and commissioned, are all subject to external assessment. Published every four months, *Revista de Educación* was founded in 1940 with the title *Revista Nacional de Educación*, and it has borne its current title since 1952. It publishes primarily original basic and applied research, as well as accounts of experiences in systematised innovation, essays, reports and reviews of recent publications of educational interest. Its objective is to disseminate specialised knowledge for the improvement of education management, practice and research. Its target audience is the scientific community specialising in education, administrators and teachers. The journal has five sections: a) Monographs; b) Research Projects and Studies; c) Reports and Essays; d) Experiences in Education (Innovation); e) Reviews. Original papers in Spanish and English are accepted.

General Rules for the Submission of Original Manuscripts

I. Submission Channel

Articles, each accompanied by an introductory letter and transfer of intellectual property rights, are to be submitted only over the Science and Technology Foundation's RECYT Journal Management Platform (http://recyt.fecyt.es/index.php/index/login).
There is a tutorial for new users (authors and reviewers) on the *Revista de Educación* web page, which will help users register with the platform correctly.
All articles are to be sent in Microsoft Word format for PC.
Authors may send their introductory letter and transfer of intellectual property rights in PDF format.

II. Presentation

To enable our editors to manage articles more efficiently, authors are to observe the following rules on original manuscript data, content, structure and style:

A. Letter of Authorship,[1] Introduction, Declaration of Conflicts of Interest and Transfer of Intellectual Property Rights

The author or authors are to send this letter in a file named 'cesion_submitter's first surname_submitter's second surname' (Example: cesion_ortega_jimenez). The letter form is provided in Appendix I.

(1) Important notice for authors: To ensure that your article will be indexed correctly in international databases, we recommend you take a pen name. If your surnames are uncommon, use your one-word (non-compound) first name and one of your surnames; if your surnames are common, use your one-word first name and both surnames, joined in hyphenated form (Example: María Clein-Acosta).

B. Article

Authors are to adhere to the style guidelines given in the *Publication Manual of the American Psychological Association* (APA), 6th ed., Washington: APA, 2011 (www.apastyle.org) and Appendix II.

1. **File Name for Use with the Platform.** Articles are to be uploaded to the platform in a file named 'articulo_submitter's first surname_submitter's second surname' (Example: articulo_ortega_jimenez). Make sure this version of the article does not contain the name of the author or authors or any references to their credentials.

2. **Format.** The article must follow the format rules given in Appendix III.

3. **Title.** The title should be as illustrative and concise as possible, written first in Spanish and then in English. It is to be made up of eight to nine significant key words, drawn from the Education Resources Information Center's ERIC Thesaurus if possible.

4. **Abstract.**[2] An abstract is to be provided in Spanish (300 words), followed by the English translation. The abstract is to be structured according to the IMRYD format: *Introduction,* stating the research's objective or purpose; *Methodology,* outlining the basic procedures used (design, sample or case selection, methods and techniques of experimentation/observation and analysis); *Results,* reporting the main findings (give specific data and their statistical significance when appropriate); and *Discussion or Conclusions.*

5. **Key Words.** After the abstract, include five to ten key words or descriptors, in Spanish and in English. Use key words or terms that are internationally accepted in the field of education to express concepts and contents.

6. **Length.** Research projects or studies should not exceed 8,000 words. Accounts of educational experiences, essays and reports should not exceed 4,000 words. The lengths stipulated here include title, key words, abstract (Spanish and English), the body of the article, notes, bibliographic references and illustrations.

7. **Structure:** For papers reporting research projects and studies, it is recommended to include at least the following points: description of the problem or subject matter at issue, prior work and theoretical foundations, design and methodology, results, discussion of results, conclusions, limitations of the study and any further developments.

8. **Names, Symbols and Nomenclature.** Authors are to use each discipline's standard names, symbols and nomenclature.

9. **Diagrams, Sketches, Charts, Tables, Equations, Etc.** Figures are to be numbered consecutively by type (table 1, table 2; chart 1, chart 2) and inserted in the appropriate place within the body of the article's text. Do not insert charts, diagrams and tables in image format; instead, use a format that will facilitate any changes that need to be made during the layout process.

10. **Footnotes.** Footnotes are to be numbered consecutively and placed at the foot of the page. They are to be restricted to the necessary minimum. Bibliographic references will not be accepted as footnotes.

11. **Bibliographic References.** A list entitled 'Bibliographic References' is to be included at the end of the paper. The author or authors of the article will be responsible for the accuracy of bibliographic citations. References are to be listed in alphabetical order and are to follow APA criteria (Appendix II). All bibliographic citations included in the article's text must refer to works included in the bibliographic references.

(2) An appropriate title and a well-written abstract are important, because potential readers base their decision to read the entire paper largely on what they find in the title and abstract (especially in web searches).

III. Editorial Process

1. **Reception of Papers.** All submissions are subjected to editorial review to ensure that articles meet the topicality guidelines, that they are of interest according to the journal's editorial criteria and that they meet the requirements of formal presentation set in the publication rules. Reception does not imply acceptance of an article.

2. **Peer Review System.** Two or more external experts will be assigned in a double-blind arrangement to review the article confidentially and anonymously. To do so, the reviewers will use the assessment protocol included with these rules (Appendix IV). In order for a manuscript to be accepted definitively, the authors must include any and all changes and suggestions the reviewers propose and return the new version within 30 days. Authors will be able to check the assessment reports summary via the journal platform.

3. **Reviewer Selection Criteria.** Reviewers are selected by the journal's editors, who take account of candidates' academic and scientific merits and professional experience. Members of the Domestic and International Advisory Board may occasionally act as reviewers.

4. **Editorial Decision.** The criteria used to accept or reject papers are: a) presentation: composition, organisation (logical train of thought and presentation on the page); b) originality; c) relevance for solving specific problems; d) relevance to current events and new developments; e) significance: for progress in scientific knowledge; f) soundness and scientific validity: tested methodological quality. When the assessment process has ended, the primary author will be notified if the paper is accepted or rejected.

IV. Copyright

1. **Permission To Reprint Published Material.** Papers may be reprinted in full or partial form, in which case the paper's first printing will be credited and written authorisation must be secured from *Revista de Educación* before the reprinted material is published.

3. **References to Papers Published in *Revista de Educación*.** The following information is to be included always: Revista de Educación, issue number, page numbers and year of publication.

V. Ethical Responsibilities

1. *Revista de Educación* is under obligation to detect and report the following types of scientific fraud: a) data fabrication, data forgery, data omission and plagiarism; b) duplicated publication; c) false authorship and conflicts of interest.
2. *Revista de Educación* does not accept material that has already been published. The authors are responsible for securing permission to reproduce portions of material (text, tables or figures) from other publications and correctly crediting their source. Permission must be secured from both the author of the reproduced material and the original publisher.
3. The list of the paper's authors must include only those people who made an intellectual contribution to the work.
4. *Revista de Educación* expects authors to declare any commercial associations that might suppose a conflict of interests in connection with a submitted article.
5. In the section on methods, authors must state that informed consent was secured before the procedures used in sampling and controls were implemented.

Appendix I. LETTER OF AUTHORSHIP, INTRODUCTION, DECLARATION OF CONFLICTS OF INTEREST AND TRANSFER OF INTELLECTUAL PROPERTY RIGHTS

Appendix II. SHORT EXAMPLE OF APA RULES (6th edition)

Appendix III. ARTICLE FORMAT

Appendix IV. ASSESSMENT PROTOCOL FOR REVIEWERS' USE

TUTORIAL TO REGISTER WITH RECYT JOURNAL MANAGMENT PLATFORM

Compliance with these rules is mandatory.

Rules for the Submission of Reviews

1. Required features of the work reviewed:

- Preferably scientific publications or innovations in the field of education.
- Importance of the subject concerned.
- Specialisation and prestige of the author or authors and publisher.
- Current relevance (year of publication).
- Because Revista de Educación is a scientific publication, it does not include reviews of books intended for the general public, textbooks or materials intended exclusively for teachers. Work defending or advocating principles contrary to democratic values is ineligible for review also.

2. Required features of the review:

- The reviewer must exhibit good writing quality and specialised knowledge of the subject.
- The reviewer must use Times New Roman 12 pt. font.
- The review must not exceed 700 words in length.
- The review is to be headed by the particulars of the reviewed work, as follows:
  Surnames, A. (year). *Title*. City: Publisher. xx pp. ISBN: xxxxxxxx.
- The name of the author of the review must be written at the end of the text. Institutional affiliation must not be included.

3. Deadlines

- The deadline for reviews is 30 calendar days.

Send reviews to the following address: redaccion.revista@mecd.es

Send the following personal particulars of the author also, on a separate sheet: postal address, profession, telephone number and e-mail address.

If *Revista de Educación* provided the work for you to review, please return the work to the following address, as it belongs to the Ministry of Education, Culture and Sport's library:

Revista de Educación. Instituto Nacional de Evaluación Educativa
C/ San Fernando del Jarama, 14
28002 Madrid

SUMARIO DE LA SECCIÓN MONOGRÁFICA

La educación en instituciones penitenciarias. Historia, políticas públicas y buenas prácticas

Education in Prison Institutions. History, Public Policies and Good Practices

EDUARDO S. VILA MERINO Y VÍCTOR M. MARTÍN SOLBES. **Presentación. Reflexiones en torno a los procesos educativos en centros penitenciarios**

VÍCTOR M. MARTÍN SOLBES, EDUARDO S. VILA MERINO Y JOSÉ MANUEL DE OÑA COTS. **La investigación educativa en el ámbito de las instituciones penitenciarias: panorámica, desafíos y propuestas**

JOSÉ ANTONIO CARIDE GÓMEZ Y RITA GRADAÍLLE PERNAS. **Educar en las cárceles: nuevos desafíos para la educación social en las instituciones penitenciarias**

FERNANDO GIL CANTERO. **Derechos humanos y reeducación en las prisiones. El derecho a la educación en el modelo *good lives***

PEDRO VALDERRAMA BARES. **La micropolítica de la función reeducadora en prisión**

FANNY T. AÑAÑOS-BEDRIÑANA. **Formación educativa previa ante las discriminaciones: las mujeres reclusas en España**

MAR LORENZO MOLEDO, CONCEPCIÓN AROCA MONTOLÍO Y JOSÉ LUIS ALBA ROBLES. **La pedagogía penitenciaria en España: luces y sombras**

RAMÓN FLECHA GARCÍA, ROCÍO GARCÍA CARRIÓN Y AITOR GÓMEZ GONZÁLEZ. **Transferencia de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias**

ESTEBAN VÁZQUEZ CANO. **Expectativas, obstáculos y hábitos de estudio de los internos que cursan enseñanzas universitarias en la UNED. Un estudio de caso: centro penitenciario Madrid VII**

NATÁLIA FERNANDES GOMES. **¿Y ahora qué hago con mi tiempo libre? Un estudio de caso entre Educación Superior y un centro penitenciario**

JUAN MIGUEL FERNÁNDEZ CAMPOY, JOSÉ MANUEL AGUILAR PARRA Y JOAQUÍN ÁLVAREZ HERNÁNDEZ. **La formación académica y profesional de los menores infractores del centro de menores Tierras de Oria**

GOBIERNO DE ESPAÑA · MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

NIPO: 030-12-087-4
ISSN: 0034-592-X

www.mecd.gob.es/revista-de-educacion