

Educación XX1

Revista de la Facultad de Educación

10
2007



**FACULTAD DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA
MADRID (ESPAÑA)**

EDUCACIÓN XX1 se configura como órgano de la Facultad de Educación de la UNED para la difusión de ensayos, trabajos de carácter científico y experiencias innovadoras relacionados con la educación en cualquiera de sus campos de acción. Así como bibliografía y recursos documentales significativos y actuales en esta área.

Esta publicación tiene una periodicidad anual.

La Revista Educación XX1 no se hará responsable de las ideas y opiniones expresadas en los trabajos publicados. La responsabilidad plena será de los autores de los mismos.

Valoración del Comité Científico. Los artículos enviados para la sección de Monografías y la de Estudios serán remitidos por la Dirección de la Revista al Comité Científico. Este Comité lo evalúa por el sistema de doble ciego y elabora el correspondiente informe, en un plazo máximo de 1 mes, para la aceptación o rechazo del artículo, basado en los criterios de calidad tanto formales como de contenido propios de esta Revista.

INTERCAMBIOS:

Revista Educación XX1 - Decanato de la Facultad de Educación. UNED.
Pº Senda del Rey, 7 - 28040 MADRID (España)
Tels. +34 91.398.69.11/87.69
<http://www.uned.es/educacionXX1/>
E_mail: educacionxx1@edu.uned.es

VENTA:

Librería UNED: Bravo Murillo, 38 - 28015 Madrid
Tels. 91.398.75.60/73
Precio/ejemplar 12.02 €
E_mail: libreria@adm.uned.es
<https://serviweb.uned.es/publicaciones/catalogo/revistas.asp?issn=1139-613X>

EDUCACIÓN XX1 ESTÁ INDIZADA EN:

BASES DE DATOS:

DIALNET
IRESIE
ISOC/CINDOC
LATINDEX
PSICODOC
REDALYC

CATÁLOGOS:

CCPP
CENDOC
CIRBIC
CISNE
CREDI/OEI
REBIUN

© **UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**

Madrid, 2007

Reservados todos los derechos y prohibida su reproducción total o parcial.

ISSN: 1139-613X

Depósito legal: M. 31468- 1998

Impreso en España - Printed in Spain

DIRECCIÓN

Lorenzo García Aretio, Decano de la Facultad de Educación (UNED).

SUBDIRECTORA

Marta Ruiz Corbella, Vicedecana de la Facultad de Educación (UNED).

SECRETARIA

María García Amilburu, Secretaria Adjunta de la Facultad de Educación (UNED).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Nieves Almenar Ibarra, Dpto. Tª. Educación y Pedagogía Social. (UNED).

Mª de Codés Martínez González, Dpto. MIDE II (O.E.D.I.P.). (UNED).

Mª Ángeles González Galán, Dpto. MIDE I. (UNED).

Florentino Sanz Fernández, Dpto. Hª. Educación y Educación Comparada. (UNED).

Mª Luisa Sevillano García, Dpto. Didáctica, Org. Escolar y DD.EE. (UNED).

CONSEJO CIENTÍFICO

Eduardo Abalde Paz

- *Universidad de La Coruña*

Ignacio Javier Alfaro Rocher

- *Universidad de Valencia*

Francisco Altarejos Masota

- *Universidad de Navarra*

Víctor Álvarez Rojo

- *Universidad de Sevilla*

Margarita Bartolomé Pina

- *Universidad de Barcelona*

Rafael Bisquerra Alzina

- *Universidad de Barcelona*

Leonor Buendía Eisman

- *Universidad de Granada*

José Antonio Caride Gómez

- *Universidad de Santiago de Compostela*

Fátima Cunha Ferreira

- *Fundación CESGRANRIO, Brasil*

Saturnino de la Torre de la Torre

- *Universidad de Barcelona*

Iñaki Dendaluze Seguro

- *Universidad del País Vasco*

Hermano Duarte de Almeida

- *Universidade Aberta, Portugal*

Joaquín Gairín Sallán

- *Universidad Autónoma de Barcelona*

Ángeles Galino Carrillo

- *Catedrática Emérita*

Narciso García Nieto

- *Universidad Complutense de Madrid*

Mª Ángeles Gervilla Castillo

- *Universidad de Málaga*

Fuensanta Hernández Pina

- *Universidad de Murcia*

José A. Ibáñez-Martín Mellado

- *Universidad Complutense de Madrid*

Carmen Jiménez Fernández

- *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Ángel Lázaro Martínez

- *Universidad de Alcalá de Henares*

Manuel Lorenzo Delgado

- *Universidad de Granada*

Miguel Martínez Martín

- *Universidad de Barcelona*

Rogelio Medina Rubio

- *Universidad Nacional de Educación a Distancia*

Roberto Óscar Paez

- *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

Petra Mª Pérez Alonso-Geta

- *Universidad de Valencia*

Miguel Pérez Ferra

- *Universidad de Jaén*

Claudio Rama

- *IESALC/UNESCO, Venezuela*

Julio Ruiz Berrio

- *Universidad Complutense de Madrid*

Jaume Sarramona i López

- *Universidad Autónoma de Barcelona*

Bernd Schorb

- *Universidad de Leipzig, Alemania*

Luis Sobrado Fernández

- *Universidad de Santiago de Compostela*

Dieter Spanhel

- *Universidad de Nürnberg, Alemania*

Marc Spoelders

- *Universidad de Gent, Bélgica*

Juan Carlos Tedesco

- *IIFE, Buenos Aires, Argentina*

Gerhard Tulodziecki

- *Universidad de Paderborn, Alemania*

Amando Vega Fuentes

- *Universidad del País Vasco*

Luis Miguel Villar Angulo

- *Universidad de Sevilla*

Miguel Ángel Zabalza Beraza

- *Universidad de Santiago de Compostela*

COORDINADORA DEL MONOGRÁFICO

Elvira Repetto Talavera, Dpto. MIDE II (OEDIP). Facultad de Educación (UNED).

ÍNDICE

Editorial	9-10
------------------------	------

Monográfico: ORIENTACIÓN Y FORMACIÓN EN COMPETENCIAS	13-14
---	-------

1.- FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS PARA LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN <i>Víctor Álvarez Rojo y Soledad Romero Rodríguez. Universidad de Sevilla.</i>	15-37
2.- APRENDIZAJE METACOGNITIVO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES <i>Narciso Barrero González. Universidad de Sevilla</i>	39-60
3.- LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES <i>Rafael Bisquerra Alzina y Núria Pérez Escoda. Universidad de Barcelona</i>	61-82
4.- LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS LABORALES <i>Javier Gil Flores. Universidad de Sevilla</i>	83-106
5.- LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS PROFESIONALES. EVALUACIÓN Y MEJORA DE LAS COMPETENCIAS DEL PROFESOR DE FORMACIÓN VIAL DESDE UN MODELO DE CAMBIO DE ACTITUDES <i>Mercé Jarriot García y Montserrat Rodríguez Parrón. Universidad Autónoma de Barcelona</i>	107-136

Estudios

1.- LA TRANSICIÓN DE LOS TIPOS DE INFORMACIÓN EN LA COMPRENSIÓN DE CUENTOS <i>Javier González García. Universidad de Burgos</i>	139-157
2.- LA FORMACIÓN PERMANENTE QUE SE REALIZA EN LOS CENTROS DE APOYO AL PROFESORADO <i>Blas Jiménez Cobo. IES Atenea de Fuenlabrada (Madrid)</i>	159-178
3.- DELIBERATIVE DEMOCRACY AND EDUCATION <i>Lars Løvlie. Universidad de Oslo</i>	179-193
4.- EL SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN DE ÁREAS PROFESIONALES: UN INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL <i>M^a José Mudarra Sánchez. UNED</i>	195-213
5.- LA “FORJA DEL HOMBRE” EN PLUTARCO <i>José Penalva Buitrago. Universidad de Murcia</i>	215-238
6.- DE LA DEPENDENCIA A LA AUTONOMÍA: ¿DÓNDE QUEDA LA EDUCACIÓN? <i>Amando Vega Fuentes. Universidad del País Vasco</i>	239-264

Recensiones

Editorial

En 2002 nuestra revista *Educación XX1* publicó en su número 5 un monográfico sobre "Orientación e intervención psicopedagógica en los contextos educativos, comunitarios y empresariales". Este monográfico fue coordinado por la anterior directora de esta revista, Dra. Elvira Repetto. En el mismo se recogieron interesantes artículos sobre la temática que anunciaba el título genérico del volumen.

Es sabido que desde 2003 (nº 6 de *Educación XX1*) nos hicimos cargo de la dirección de la revista al asumir el Decanato de la Facultad de Educación de la UNED. Es por tanto éste el quinto editorial, que tenemos el honor de redactar como director de esta publicación. Pues bien, en este año 2007, lleno de incertidumbres y expectativas sobre la evolución de las directrices ministeriales de acomodación de la universidad española a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior es exigible que publicaciones como la que ahora tienen en la mano dedique algunos de sus volúmenes a diferentes perspectivas del cambio, entendemos que radical, al que va abocada nuestra Universidad. Y un elemento clave de la transformación que se pretende en nuestra educación superior es el de la formación y orientación en competencias. La formación en competencias está de moda, sin embargo en la literatura pedagógica ha sido recurrente, cuando nos hemos venido refiriendo a acciones formativas, no obviar el ámbito de la orientación como elemento incuestionable de cualquier proceso de aprendizaje que deberá modular las acciones y estrategias de enseñanza.

Ante este panorama, nos pareció oportuno volver en *Educación XX1* sobre el tema de la orientación, en este caso enfocada al ámbito de las competencias. Y desde la dirección de la revista y desde su Consejo de Redacción pareció lo más adecuado encargar también la coordinación de este monográfico a una persona tan relevante en este campo como la Dra. Elvira Repetto. Así, entendemos que entre los dos volúmenes que esta revista dedica a la orientación se cubren diferentes ángulos y perspectivas de esa realidad que, insistimos, encaja ahora con una demanda exigida por la convergencia europea y por las propias instituciones y organizaciones empresariales.

Los expertos seleccionados por la coordinadora del monográfico son todos ellos reconocidos estudiosos de los temas que abordan. Ya la coordinadora, en la presentación del volumen realiza una breve reseña de cada uno de los trabajos que conforman la parte central del presente monográfico. Por nuestra parte, brevemente, hacemos referencia a los trabajos presentados en el área de Estudios.

González García, de la Universidad de Burgos nos ofrece un estudio en el que dos maestras de niños de 5-6 años interpretan tres cuentos, estableciendo una discusión conjunta dividiendo a la clase en grupos de tres niños. El conocimiento de la capacidad de respuesta que tiene el niño en esta situación de discusión, ayuda al profesor a decidir el tipo de apoyo que necesitará para proyectarse o imaginarse dentro de la situación del conflicto de cada narración.

Jiménez Cobo del IES Atenea de Fuenlabrada (Madrid) indaga en la valoración que el profesorado hace de su formación. Del análisis comparativo de las valoraciones diacrónicas realizadas sobre la formación permanente realizada en el CAP de Fuenlabrada se puede concluir que el profesorado valora mucho las actividades de formación que realiza, pero que esta participación está guiada, en muchos casos, por los aspectos relacionales y afectivos que comporta y no tanto por la aplicación curricular de dicha formación permanente.

De la Universidad de Oslo, Lars Løvlie, subraya el aspecto existencial de los “tópicos”, tales como por ejemplo, la enemistad y el conflicto, o la amistad y amor; que son temas recurrentes y reestablecidos en los escenarios más o menos artificiales a los que llamamos escolarización y educación. Esto nos conduce hacia la cuestión de lo trascendental o, mejor, al papel que desempeña lo trascendental en la actividad educativa.

Un estudio de validación del Sistema de Auto-evaluación de Áreas Profesionales es presentado por Mudarra Sánchez de la UNED. Se trata de un instrumento útil en el proceso de Diagnóstico y Orientación Profesional -según el Sistema Educativo y la Clasificación Nacional de Ocupaciones vigentes en España- conforme a las últimas formulaciones del modelo RIASEC de Holland sobre el desarrollo de estilos vitales o tipos que reflejan el proceso de adaptación del individuo a contextos cambiantes.

De la Universidad de Murcia, Penalva Buitrago analiza la teoría de la enseñanza en Plutarco. Aborda la cuestión siguiendo tres ejes de referencia de la teoría de la enseñanza, que son desarrolladas en cada una de las tres secciones: el concepto antropológico de la educación, el problema del currículum básico y el papel del maestro en el proceso de enseñanza. Se concluye con unas consideraciones sobre los ejes esenciales de la teoría de la enseñanza.

“De la dependencia a la autonomía: ¿dónde queda la educación?”, es el título del trabajo que nos llega de la Universidad del País Vasco, firmado por Vega Fuentes. Este artículo pretende analizar los conceptos de autonomía y dependencia con sus implicaciones para la atención de las personas con discapacidad, planteando diferentes lecturas, para defender una pedagogía de la autonomía. Más allá de enfoques médicos-asistencialistas o de mercado se ha de pretender el desarrollo integral de las personas, tarea que no se puede desarrollar sin la implicación de la educación formal y no formal.

Finalmente, deseamos destacar que Educación XXI continúa consolidando su perfil de revista científica que se ajusta a todos los parámetros establecidos por los órganos pertinentes para su consideración como revista de impacto en el ámbito de la educación. Así progresivamente vemos aumentar las bases de datos y catálogos nacionales e internacionales en los que va apareciendo Educación XXI, así como la cobertura de los diferentes indicadores de calidad de referencia.

*Lorenzo García Aretio
Director*

Nota: Cuando se corregían los ferros de este volumen nos ha sorprendido a todos el repentino fallecimiento del Dr. Florentino Sanz Fernández, Vicedecano de la Facultad de Educación de la UNED. Nos deja un hueco muy difícil de cubrir dada su calidad como académico de alto nivel y la bonhomía que derrochaba entre quienes tenía cerca. Descanse en paz.

Monográfico:
Orientación y Formación en
Competencias

Presentación

El Monográfico sobre “Orientación en competencias” recoge estudios firmados por profesores de la Universidad de Barcelona, la Universidad de Sevilla y la Universidad Autónoma de Barcelona.

La oportunidad de este Monográfico sobre la “Orientación en Competencias” deriva de las exigencias generadas por el actual proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, cuyas bases fueron asentadas en la Declaración de Bolonia. La naturaleza compleja de las competencias, integrada por conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivación y aspectos de personalidad original, por un lado, la necesidad de comprender adecuadamente los procesos requeridos para su adquisición, desarrollo y evaluación y, por otro, las sitúa como aspecto clave para equiparar nuestro sistema educativo al de nuestros homólogos europeos, y como herramienta privilegiada para promover el máximo desarrollo personal, educativo y profesional, bien sea a través de la orientación o de la educación.

La participación de reconocidos expertos en esta materia supone un valor añadido a la presente publicación.

De la Universidad de Barcelona, los profesores Rafael Bisquerra y Núria Pérez Escoda abordan una revisión teórica de las competencias emocionales. Se discute el concepto de competencia y las diferentes categorías que existen, así como la consideración de las competencias emocionales como un subconjunto de las competencias personales. Desde estos parámetros, se ofrece una conceptualización y una sistemática estructurada en cinco grandes bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida y bienestar.

El profesor Narciso Barrero de la Universidad de Sevilla en el artículo “Aprendizaje metacognitivo de competencias profesionales” presenta las competencias que desde un punto de vista metacognitivo pueden ser aplicables a organizaciones y empresas. Después de señalar los pasos a dar en cuanto a definición de necesidades y diseño, presenta un mapa para la auto-evaluación de competencias metacognitivas en la empresa.

Los profesores Victor Álvarez Rojo y Soledad Romero Rodríguez, de la Universidad de Sevilla, abordan una cuestión de máxima actualidad dentro del contexto del Espacio Europeo de Educación Superior como es la de la “Formación basada en competencias para los orientadores/as de los servicios de orientación de nuestro país”. El trabajo se estructura en dos partes. En primer lugar se ofrece una reflexión sobre los principios (competencias, contenidos y metodología) que deberían tenerse en cuenta al estructurar un currículo formativo basado en competencias destinado al alumnado que quiere formarse para la profesión de orientador/a. En segundo lugar, se presenta una propuesta metodológica para el diseño de planes de formación

continua basados en competencias dirigidos a los/as profesionales de la orientación ya en ejercicio.

Desde la Universidad de Sevilla también, el profesor Javier Gil Flores nos presenta su artículo “La evaluación de competencias laborales” llevando a cabo un análisis del concepto de competencias, de la utilidad de la evaluación de competencias en las organizaciones y enumera las técnicas que pueden ser utilizadas en la evaluación. De esta suerte, extrae las dificultades que pueden encontrarse en esta tarea y propone medidas para optimizar la evaluación de competencias laborales.

Por último, las profesoras Mercè Jariot García y Montserrat Rodríguez Parrón, de la Universidad Autónoma de Barcelona presentan su trabajo “La formación por competencias profesionales. Evaluación y mejora de las competencias del profesor de formación vial desde un modelo de cambio de actitudes”. En él se describen los modelos teóricos de competencias profesionales que sirvieron de base para el diseño de un curso de capacitación de profesores de formación vial desde un modelo de cambio de actitudes integrado en la formación. En dicho artículo, se presentan los resultados más significativos de la formación por competencias.

*Elvira Repetto Talavera
Departamento MIDE II*

1

FORMACIÓN BASADA EN COMPETENCIAS PARA LOS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN

**(COMPETENCE-BASED EDUCATION AND TRAINING FOR GUIDANCE
PROFESSIONALS)**

Víctor Álvarez Rojo
Soledad Romero Rodríguez
Universidad de Sevilla

RESUMEN

El presente trabajo pretende ahondar en las exigencias de un tema de total actualidad dentro del contexto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): la formación basada en competencias destinada a los orientadores/as de los servicios de orientación de nuestro país. Se estructura en dos partes. En la primera se lleva a cabo una reflexión sobre los principios (competencias, contenidos y metodología) que deberían tenerse en cuenta a la hora de estructurar un currículo formativo basado en competencias destinado al alumnado que inicia su formación con vistas a ejercer en un futuro la profesión de orientador/a. A su vez, en la segunda parte, se presenta una propuesta metodológica para el diseño de planes de formación continua basados en competencias dirigidos a los/as profesionales de la orientación ya en ejercicio.

ABSTRACT

The present article deals with a burning issue in the context of the European Higher Education Area (EAHE): competence-based education principles and performances applied to guidance career curriculum and in-service training programs. Two parts are outlined. Firstly, a reflection on university education, competence-based curriculum, contents and methodologies for first year future counsellors students. Secondly, a planning strategy for developing in-job competences-based training programs for counsellors who need to acquire strategic competences.

INTRODUCCIÓN

La formación de los orientadores/as es un tema de preocupación en el momento actual debido al no concretado panorama de la reforma de los planes de estudios en la enseñanza universitaria de cara a su adaptación al EEES. Los interrogantes sobre quién formará a los profesionales de la orientación en un futuro próximo, en qué titulaciones se concretará dicha formación, sobre qué perfiles profesionales..., etc. siguen sin respuesta hasta el momento y dependen de decisiones políticas resultantes de los juegos de intereses entre grupos de profesionales.

La reflexión epistemológica sobre la formación de los orientadores/as, sin embargo, no tiene por qué estar supeditada a los juegos de poder. Es por ello que en este trabajo nos hemos planteado analizar algunas de las posibles consecuencias que para dicha formación tendrá la adopción de la perspectiva competencial, tal como se plasma en las declaraciones programáticas del ya citado EEES.

La meta de esta reflexión es realizar propuestas para el debate referidas a la formación inicial y continua de los orientadores/as basadas en competencias de manera que cuando por fin se aclare el panorama de las decisiones político-educativas podamos disponer de un bagaje de ideas sobre esta cuestión que puedan ser aprovechadas por los formadores/as y las instituciones.

1. FORMACIÓN INICIAL DE LOS/AS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN

Plantear en torno a qué y de qué manera debe configurarse la formación inicial de los/as futuros/as profesionales de la orientación es todo un reto, ya que, de un lado, nos estamos refiriendo a una profesión que reivindica el ejercicio de unas funciones para las cuales los planes formativos vigentes están desarrollando a profesionales competentes que, sin embargo, no llegan aún a verse reconocidos/as -a veces ni siquiera conocidos/as- en el mercado de trabajo. Por otro lado, se abren nuevas oportunidades para el ejercicio profesional, nuevas opciones aún desconocidas o que, si bien se desarrollan en la práctica, aún carecen de denominación (baste considerar por ejemplo, todo el ámbito de la geriatría). El cuestionamiento de la formación que deben recibir estos/as profesionales presenta, además un componente reivindicativo de un espacio en el que tengan su lugar las personas tituladas en Ciencias de la Educación, las cuales están sufriendo y padeciendo un acentuado intrusismo profesional.

Teniendo en cuenta estas premisas vamos a tratar de abordar los elementos clave que, desde nuestro punto de vista deben ser considerados a la hora de configurar un currículo formativo inicial basado en el desarrollo de la competencia profesional.

1.1. Formación basada en competencias y desarrollo profesional

Como ya explicáramos en otro lugar (Álvarez Rojo y otros 2000), la formación inicial de los/as orientadores/as debe entenderse como parte de su desarrollo profesional y no puede olvidar los elementos que entran en juego en el proceso de transición a la vida activa. Planteamos a continuación algunas premisas que deben contemplarse antes de hacer propuestas formativas concretas.

El primer concepto sobre el que debemos reflexionar es el de profesión. La profesión no existe como un ente estático, sino que se crea y se regenera en diferentes direcciones, dependiendo del compromiso individual y colectivo que con ella adquieran las personas que la ejercen o se están formando para hacerlo. Por tanto:

- Los/as profesionales en ejercicio y las personas en formación tienen un papel protagonista en la delimitación de lo que supone ser competente como orientador/a.
- No se debe olvidar el trabajo en torno a las concepciones y los posicionamientos personales ante la profesión.
- La colaboración, el trabajo colectivo debe formar parte del proceso formativo.
- La persona que se está formando debe cuestionar el sentido de su propia formación, de su manera de entender y ejercer la profesión a la luz de su proyecto vital.
- No es posible elaborar un catálogo cerrado y limitado de competencias a desarrollar por parte de los/as profesionales de la orientación.

Entendiendo la profesión desde una perspectiva abierta, creativa, colectiva y en la que el sujeto tiene un claro protagonismo, los conceptos de competencia no puede circunscribirse a un análisis cerrado, limitado, descontextualizado y exhaustivo de los comportamientos que debe dominar un profesional para actuar con eficacia y eficiencia. Así como tampoco la planificación y el desarrollo de la formación basada en competencias puede partir de la suma de una serie de unidades operativas de competencia similares a los antiguos objetivos operativos. Estaríamos volviendo a una enseñanza de tipo técnico que no sería acorde con el concepto de profesión que hemos planteado más arriba ni con la consideración de la persona como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como señalaran Kämäräinen y Streumer (1998), el desarrollo de la competencia supone estar abierto y disponible para realizar, de forma continua, nuevos aprendizajes, para ajustar el propio conocimiento a las nuevas deman-

das profesionales y contribuir a la emergencia de patrones de aprendizaje organizacional. Este aprendizaje continuo se desarrolla a través de procesos reflexivos. Elliot (1994) subraya el carácter reflexivo del proceso de desarrollo de la competencia, haciendo además hincapié en su aportación a la transformación y el cambio. Este autor considera que la persona competente está provista de un conjunto de conocimientos y destrezas contextualizadas que se basan en la toma de conciencia de sí misma, a través de procesos reflexivos, como agente activo en las situaciones que vive y, por tanto, como alguien capaz de influir en la vida de los demás.

Por tanto, una de las metas de la formación inicial de los profesionales de la orientación será que éstos aprendan a reflexionar sobre su propia experiencia. Aprender a reflexionar sobre la propia experiencia, para aprender de ella, implica, siguiendo a Zarifian (1997) que la persona esté preparada para la anticipación, la proactividad respecto a situaciones posibles y el estudio de situaciones reales, de su comprensión, del análisis de sus causas, razones y efectos.

La formación inicial de los/as profesionales de la orientación, si bien debe tener en consideración estudios previos acerca de las competencias que aquél/aquella debe poner en juego, no puede circunscribirse al desarrollo de una taxonomía cerrada, estereotipada de unidades de competencia. El/la orientador/a se caracteriza por ser un/a profesional reflexivo que no sólo sabe seleccionar, elaborar las técnicas que considere más adecuadas para cada situación, sino que sabe aprender a partir de su práctica, con sus aciertos y sus “errores”, partiendo de posicionamientos personales, filosóficos, epistemológicos de la educación, además de participar en su entorno comprometido con el cambio.

Ser una persona competente, en definitiva, implica, estar dotada no sólo de conocimientos teóricos y técnicos, sino también de habilidades, destrezas y actitudes que faciliten desenvolverse socialmente y participar activamente en el contexto en que se desarrolla la profesión.

1.2. La selección de los contenidos en la formación inicial del/de la profesional de la orientación

Desde un enfoque de la formación que tome como un punto de referencia las competencias hay que partir de una identificación previa de los saberes que ponen en juego los/as profesionales de la orientación. Por otra parte, este proceso de identificación no debería estar mediatizado sólo por las exigencias del mercado de trabajo, sino que debería contemplar un posicionamiento explícito respecto a los elementos clave que definen a esta profesión. Desde nuestra concepción de la orientación destacamos los siguientes (Romero Rodríguez, 2000):

- El/la orientador/a es un agente de cambio, es decir, a través de su actuación busca la transformación personal, organizacional y social. Su actuación

ción como agente de cambio se concreta en el ejercicio de una serie de compromisos como los que detallamos a continuación:

- ▶ Dinamizar grupos y facilitar el trabajo en equipo.
 - ▶ Planificar y ejecutar estrategias para la resolución de problemas.
 - ▶ Facilitar un clima de escucha y confianza; promover buenas relaciones interpersonales.
 - ▶ Identificar de manera colaborativa problemas y situaciones sobre las que actuar.
 - ▶ Disponibilidad para introducir cambios en su actuación de acuerdo con resultados de evaluación.
 - ▶ Participar de la toma de decisiones.
 - ▶ Favorecer la identificación de las funciones de cada miembro del equipo.
 - ▶ Fomentar la reflexión, el debate, la participación y el consenso.
 - ▶ Establecer conexiones con el entorno (agentes sociales, otros profesionales de la educación, instituciones y organizaciones).
- Como se ha podido observar por las afirmaciones anteriores, el trabajo del/de la profesional de la orientación se desarrolla en un contexto de colaboración comunitaria (familias...) y de trabajo en equipo de diferentes profesionales (profesorado, agentes locales...) y paraprofesionales.
 - Los procesos así desencadenados tienen consecuencias no sólo sobre la propia institución educativa, sino sobre toda la comunidad. En este sentido, la labor del/de la profesional de la orientación debe ser desarrollada desde una perspectiva ecológica y comunitaria.
 - El/la profesional de la orientación actúa como experto/a en el proceso de orientación, es decir, actúa como mediador/a, considerándose a sí misma como persona en proceso de aprendizaje.
 - Su actuación se desarrolla en un contexto de calidad, es decir, parte de la detección de necesidades sociales y educativas y, a partir de ahí, elabora un plan de acción coherente, fomentando la innovación y el cambio. Esta actuación debe estar sometida a procesos de evaluación continua.
 - El proceso de intervención tiene presentes los principios de acción orientadora -prevención, desarrollo y acción social-, sin dejar de lado las actuaciones que requieren de actuaciones correctivas.
 - La formación de la persona universitaria debe responder a un modelo de educación integral, que forme en la ciudadanía y que dote a la persona de los elementos que le permitan desarrollarse en plenitud y le prepare para hacer frente a un mundo en constante cambio. Las competencias a desarrollar por los profesionales de la orientación deberían quedar integradas en lo que Delors (1996) entendió como los pilares básicos de la educación:

- ▶ Aprender a vivir juntos: comprensión de la diversidad y la pluralidad para poder diseñar proyectos comunes de prevención y resolución de conflictos.
- ▶ Aprender a conocer: desarrollo del aprender a aprender, por encima de la adquisición de un cuerpo doctrinal o disciplinario.
- ▶ Aprender a hacer: desarrollar la capacidad de enfrentarse a numerosas y diversas situaciones, no sólo las que implica el desempeño de un oficio.
- ▶ Aprender a ser: ser autor/a y actor/actriz del propio futuro, individual y colectivo, desarrollarse en plenitud.

1.3. Metodología didáctica

Una metodología coherente con los planteamientos que venimos defendiendo se ha de caracterizar por los siguientes rasgos:

- Se concibe al estudiante como protagonista, eje central y autónomo en su propio proceso de aprendizaje. Éste se construye sobre la base del diálogo y la interacción con el profesorado y con su grupo. El papel del profesorado es el de facilitar experiencias de aprendizaje en un clima de confianza, de diálogo y de respeto mutuo, en el que error no es considerado como elemento de penalización, sino como oportunidad de crecimiento, como motivo de reflexión y de construcción de nuevos conocimientos.
- El aprendizaje se concibe como una construcción de significados, de atribución de sentido a las experiencias reales o simuladas a las que el/la docente enfrenta al alumnado. La experiencia será más enriquecedora para el alumnado en la medida en que sea posible plantearlas desde una perspectiva interdisciplinar. De ahí la importancia de la coordinación entre el profesorado.

Para que estas experiencias sean formativas han de ser reflexionadas. La experiencia y la reflexión facilitan la tan demandada unión entre teoría y práctica. El papel del profesorado es el de plantear experiencias a vivir y sobre las que reflexionar dentro del propio contexto de la asignatura (aprendizaje basado en problemas, proyectos tutelados, prácticas). El practicum¹ puede ser aprovechado como elemento de confrontación del alumnado (con sus saberes y competencias) con la realidad, retroalimentando su actuación en ésta a través de la reflexión sobre la práctica y la teorización basándose en los resultados de dicho trabajo reflexivo. De esta forma, “se transforma el sentido de la acción formativa que, con estos medios, engendra un conocimiento experiencial de los problemas, consiguiendo un saber-ser para el futuro profesional” (Vázquez Labourdette, 1985:120).

- Para realizar este proceso reflexivo y de atribución de sentido se pueden utilizar como herramientas las narraciones subjetivas (diarios, registro de incidentes críticos). En estas narraciones se pide al alumnado no sólo que analice la práctica realizada desde un punto de vista técnico, sino como elemento para analizar cómo se posiciona ante la profesión, qué sentido tiene ésta para él/ella, cómo la integra en su historia de vida. De esta forma, la experiencia no es sólo formativa -en el sentido más estricto de la palabra-, sino también orientadora. La narración subjetiva, implica, según Savickas (1993) tres tipos de tareas:
 - ▶ Ayudar a las personas a hacerse *autoras de su carrera* a través de la narración de una historia coherente, continua y creíble.
 - ▶ Ayudarles a *buscar significados* en su carrera a través de la identificación de temas y tensiones en su historia de vida.
 - ▶ Facilitar el aprendizaje de las destrezas necesarias para *desarrollar el siguiente episodio de su historia*.
- La experiencia, de esta forma, tiene un marcado carácter subjetivo. Por tanto, es preciso plantear no sólo un trabajo cognitivo sobre las vivencias, sino un proceso a través del cual la persona siente con qué está de acuerdo y con qué no lo está, poniendo en juego su sentido emocional. Morin (2000) plantea los siguientes elementos caracterizadores de la relación inteligencia-afectividad:
 - ▶ El desarrollo de la inteligencia humana es inseparable del de la afectividad.
 - ▶ La afectividad puede fortalecer el conocimiento, aunque también pueda asfixiarlo.
 - ▶ Existe un bucle inteligencia-afecto. No existe un estado superior de la razón.
 - ▶ La capacidad de emoción es indispensable para el establecimiento de comportamientos racionales.
- Como expusimos en otro lugar, (Romero Rodríguez, 1999), cada una de las experiencias de aprendizaje debería desarrollarse de acuerdo a las siguientes fases:
 - ▶ Planteamiento de experiencias de aprendizaje en las que el/la futuro/a orientador/a viva de la forma más profunda (nivel comportamental y afectivo) su posición ante la profesión, sus valores personales y profesionales, su propio proceso de toma de decisiones.
 - ▶ Análisis y reflexión sobre la experiencia vivida. Destacaríamos aquí la importancia de trabajar cognitivamente todas las experiencias vividas en el practicum.
 - ▶ Cuestionamiento respecto a lo que se ha aprendido de las experiencias vividas y utilizar dichos aprendizajes para planificar una acción concreta.

- El proceso de enseñanza aprendizaje tiene un carácter participativo y colaborativo. En él se negocian, consensúan y comparten las decisiones que afectan al grupo de estudiantes y a su formación. Herrera Menchén (1998) plantea las siguientes fases en el proceso de generación de grupos participativos:
 - 1.- *Fase de sensibilización:*
 - Se posibilita la creación de grupos de recogida y análisis de la información.
 - Se decide en común qué es lo prioritario que se va a trabajar y se crea el sentimiento de la primera decisión conjunta.
 - 2.- *Fase de motivación:*
 - Se aprende a trabajar en grupo.
 - Se organizan conjuntamente para llevar a cabo una acción común y propia del grupo.
 - 3.- *Fase de organización en la puesta en marcha de acciones:*
 - Se aprende a tomar responsabilidades.
 - Se reparten las tareas.
 - Se trabaja en equipo.
 - 4.- *Autoevaluación*
 - Aprendizaje de la autocrítica.
 - Revisión de la experiencia.
 - Valoración de lo positivo: refuerzo del grupo.

1.4. Evaluación de los aprendizajes

La evaluación en proceso de formación como el que estamos describiendo debe responder a una serie de rasgos como los que siguen:

- Debe apoyarse en diferentes tipos de evidencias, no sólo en los exámenes.
- Ayuda a comprender el proceso completo de enseñanza y de aprendizaje (cómo y qué se aprende, cómo se podría mejorar el aprendizaje, qué aspectos de la enseñanza deben optimizarse). Sirve para dar sentido y significado a los logros alcanzados.
- Es un proceso continuo que responde, de acuerdo con Santos Guerra (1998), a las siguientes funciones:
 - ▶ Diagnóstico: detección de las ideas previas del alumnado, sus expectativas, las dificultades que se encuentran en el proceso de aprendizaje.
 - ▶ Diálogo: permite realizar reflexiones conjuntas profesorado-alumnado en torno al propio proceso de enseñanza y de aprendizaje.
 - ▶ Comprensión: favorece la interpretación de lo que sucede en el conjunto del proceso de enseñanza aprendizaje.

- ▶ Retroalimentación: hace posible la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje.
- ▶ Aprendizaje: permite el conocimiento, por parte del profesorado y el alumnado acerca de las competencias desarrolladas así como de la adecuación de la planificación y el desarrollo de la enseñanza.
- Se ha de dejar un espacio para la autoevaluación, coherente con la consideración del alumnado como protagonista de su proceso de aprendizaje. Asimismo, le responsabiliza en su crecimiento personal y profesional.

2. FORMACIÓN CONTINUA BASADA EN COMPETENCIAS PARA LOS/AS PROFESIONALES DE LA ORIENTACIÓN

2.1. ¿Qué competencias profesionales?

La formación continua de cualquier tipo de profesional tiende a basarse en la adquisición de nuevas competencias que una determinada organización necesita para la consecución de sus objetivos estratégicos: aumentar la competitividad, conseguir nuevos mercados, prestar servicios innovadores demandados por los usuarios o clientes, etc. Este tipo de formación halla, pues, su justificación en los planes estratégicos de las instituciones u organizaciones, que son los que guían el diseño de los planes de formación y aseguran su eficacia.

Sin embargo, la polivalencia del término competencia ha representado siempre la dificultad más importante a la hora de manejar este concepto en el ámbito laboral pero sobre todo en el de la formación. Los múltiples intentos de acotar qué sea una competencia han dado como consecuencia una nutrida gama de propuestas (enfoques, definiciones, clasificaciones) que más bien dificulta el entendimiento entre formadores, empresarios, organizaciones sindicales, estudiante y trabajadores. Es obligado, pues, antes de elaborar cualquier propuesta formativa declarar cuál es el objeto de la formación, es decir, cómo se conciben las competencias que se quieren enseñar.

De entre las características que identifican las competencias es posible señalar algunas que la práctica totalidad de los estudiosos proponen:

- El carácter contextual de las competencias: son necesariamente dependientes del desempeño de funciones o tareas en contextos profesionales concretos.
- Su posesión relativa: son válidas para un momento y un contexto específicos; y pueden no serlo cuando éstos cambian.
- La integración y transferibilidad: exigen la integración de diferentes ele-

mentos (forma de ser, conocimientos, actitudes, etc.) para su aplicación en contextos y para requerimientos diferentes a los de su adquisición.

- La posibilidad relativa de ser adquiridas en procesos formativos: dentro de las posibilidades y limitaciones del aprendizaje, pueden ser adquiridas y desarrolladas.

Partiendo de estas premisas y como paso obligado para el planteamiento formativo que se propone, es necesario aclarar cuál es el concepto de competencia que estará a la base del proceso de formación continua que se diseña. Y, en este caso, aquél se identifica con el modelo dinámico de Le Boterf, tal como lo caracteriza (Navío, 2005), para el cual “*ser competente es saber proceder... ser capaz de movilizar las diferentes funciones de un sistema compuesto por diversos recursos, sistemas de razonamiento, conocimientos, evaluaciones, capacidades, etc.*”; la competencia profesional se entiende entonces como integrada por:

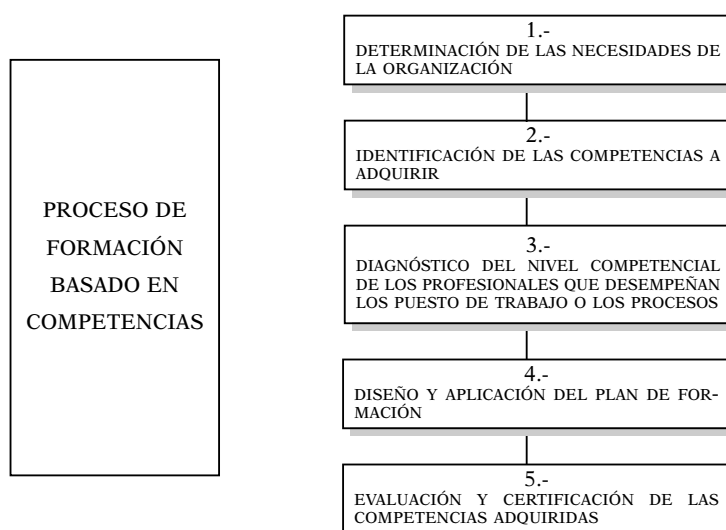
- Las entradas: tareas o situaciones profesionales a las que el profesional ha de dar respuesta.
- Las funciones que han ejercerse en el puesto de trabajo: representaciones operacionales, imagen de sí mismo, los saberes memorizados, el saber-hacer cognitivo y la construcción de nuevos conocimientos en los procesos de trabajo.
- Las salidas: prácticas o actuaciones profesionales.
- Los bucles de aprendizaje, que permiten al sujeto adquirir nuevas competencias en función de las nuevas entradas de la tarea o situación profesional.

Como puede deducirse de esta breve conceptualización, las ofertas de formación continua dirigidas a los profesionales de la orientación deberían superar lo que frecuentemente han sido una oferta de cursos sobre temáticas variadas y diversas, justificada como “actualización”. Entre las exigencias contextuales previas para su diseño señalaremos tres fundamentales:

- a) La *prospección de las demandas de los usuarios* de los servicios para determinar cuáles son sus necesidades y qué requisitos de calidad se están demandando tanto por parte de los usuarios internos (orientadores) como por los externos (destinatarios directos e indirectos de las intervenciones).
- b) La elaboración por parte de los responsables políticos de los servicios de orientación de *planes estratégicos*, que establezcan el qué se quiere conseguir con la actuación de los mismos a corto, medio y largo plazo (objetivos estratégicos), las políticas que se seguirán para su consecución (actuaciones) y los medios que se asignarán a dichos planes (recursos).

- c) La *definición de los procesos de intervención* (diagnóstico, información y comunicación, intervención orientadora, etc. con los usuarios/as) en que se incardinarán las competencias a enseñar y a adquirir. Es decir, la descripción de procesos y procedimientos para “hacer las cosas” demandadas.

Estos requisitos previos son relevantes tanto para diseñar planes integrales de formación continua como para la elaboración de planes parciales en función de necesidades o demandas específicas (vg. “intervención sobre la violencia en los centros escolares”); y constituyen la primera etapa del proceso de planificación de la formación continua que diagramamos a continuación:



Cuadro 1; Proceso de formación continua

La segunda de las tareas de planificación, *identificación de las competencias* a adquirir requiere una consideración y es de una importancia especial a la vista de la configuración actual de los servicios de orientación, dado que éstos históricamente se crearon y organizaron sobre el modelo de servicios entonces al uso y, consecuentemente, les fueron asignadas “funciones”. Veamos un ejemplo de funciones asignadas a los servicios de orientación en una comunidad autónoma para uno de sus ámbitos de intervención educativa (formulación que no difiere significativamente de las utilizadas en el resto de los servicios creados casi por las mismas fechas en nuestro país):

- a) Asistir técnicamente a los profesores tutores en relación con el desempeño de su función tutorial, proporcionándoles técnicas e instrumentos y materiales que faciliten el desarrollo de dicha función.
- b) Asesorar a los profesores y profesoras en la prevención y tratamiento educativo de las dificultades de aprendizaje.
- c) Facilitar a los profesores y profesoras elementos de soporte para su actividad docente y tutorial, facilitando materiales, técnicas e instrumentos didácticos, principalmente los que sean de utilidad para las actividades de refuerzo educativo y de adaptación curricular.
- d) Cooperar en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, participando en la planificación de las actividades docentes en aspectos como la organización del aula y el agrupamiento del alumnado, diseño y realización de actividades de refuerzo educativo, adaptaciones curriculares, técnicas de estudio e integración social de los alumnos y alumnas en el grupo.

Cuadro 2; Funciones especializadas de los servicios de orientación para el área de apoyo a la función tutorial del profesorado²

Se plantean varios problemas con estas listas de funciones de entre los cuales señalaremos dos: su aislamiento y su generalidad.

- 1.- Aislamiento en tanto en cuanto la suma de todas las indicadas para cualquiera de los ámbitos de intervención no prefigura, como en este caso, el proceso completo de “apoyo al profesorado”, sino más bien actos de apoyo. Además de su descontextualización, esto constituye un problema porque es muy probable que entre esos actos falten otros relacionados con competencias importantes para llevar a cabo el apoyo. Ambas características dificultan la asignación de niveles de importancia a cada acto-competencia en la intervención de los orientadores/as, a efectos de su priorización para su enseñanza-adquisición.
- 2.- En cuanto al nivel de generalidad, es evidente que las funciones así formuladas son en algunos casos asimilables a competencias generales, pero en otros constituyen conjuntos de competencias con amplio grado de generalidad. Y esto, como veremos más adelante, hace que las funciones no sean directamente utilizables para diseñar procesos de formación basados en competencias.

Como conclusión puede decirse que no es posible responder a la pregunta formulada en el encabezamiento de este apartado (“¿qué competencias...?” ...englobar en los planes de formación continua de los/las profesionales de la orientación) sino a partir de una toma de decisiones políticas y de un trabajo técnico previos para traducir las funciones actualmente prescritas en procesos de intervención con competencias expresamente descritas.

2.2. La operativización de las competencias profesionales para la formación

La adquisición de competencias profesionales en procesos formativos

requiere desarrollar una serie de tareas de planificación nuevas con relación a los formatos docentes tradicionales. Siguiendo la propuesta metodológica de Mertens (2002) los pasos a seguir podrían ser similares a éstos:

- Las competencias, tanto generales como específicas, suelen ser complejas; así pues, para facilitar su enseñanza y el aprendizaje de las mismas es necesario en la mayoría de los casos descomponerlas en elementos más simples: las unidades de competencia (UC) o subcompetencias y, cuando se trata de subcompetencias complejas, los elementos de competencia (EC). Es decir, es necesario operativizarlas mediante un proceso de desagregación. La formación ha de diseñarse sobre las UC o EC en cuanto que son elementos susceptibles de ser comprendidos y adquiridos con mayor facilidad que la competencia en su conjunto. En el Cuadro 3 se muestra un proceso de desagregación de competencias.
- Una vez descompuestas las competencias en UC y/o EC se decidirá cuáles se van a enseñar y en qué orden. La selección de las unidades de competencia (referidas a competencias generales y técnico-específicas) que serán enseñadas y deberán ser adquiridas tendrá que hacerse lógicamente en función del plan estratégico de la organización (sus metas a corto, medio y largo plazo) y de las carencias detectadas para su aplicación (resultados del diagnóstico del nivel competencial de los/las profesionales de la organización).
- La priorización de las UC y EC o el orden en que van a ser enseñadas y adquiridas, puede hacerse en base a criterios como:

Dificultad/complejidad
 Importancia funcional para el proceso
 Orden lógico de su desempeño en el puesto de trabajo

<p><i>Competencia 2</i> Asesorar al profesorado en la construcción de pruebas de evaluación.</p> <p><i>Subcompetencias y elementos de competencia</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Asesorar para la construcción de las tablas de especificaciones de las pruebas. 2. Asesorar para la elaboración del banco de ítems. <ul style="list-style-type: none"> - Asesorar en la redacción de los ítems. - Asesorar para la categorización y archivo de los ítems. 3. Asesorar para la validación de las pruebas. <ul style="list-style-type: none"> - Asesorar para diseñar procesos de validez. - Asesorar para desarrollar procesos de fiabilidad.
--

Cuadro 3; Desagregación de una hipotética competencia del puesto de trabajo de "Orientador/a de centro"

El resultado de estas acciones de planificación debe ser una lista de competencias, UC y, en su caso, EC referidas a puestos de trabajo específicos o bien a alguno de los procesos de la organización que deberán llevar asociados unos

conocimientos (saberes) imprescindibles para el desempeño o la acción profesional.

Es el momento entonces de abordar el tema de los *conocimientos asociados* a las competencias, UC y/o EC. Se trata de una cuestión delicada en cualquier proceso de formación continua ofertado por las instituciones de formación reglada, en este caso por las universidades, a las que generalmente acuden los/las responsables de esta formación destinada a los orientadores/as. Y esto por tres razones:

- a) por el riesgo que se corre de convertir los conocimientos en el objeto central de la formación debido a la influencia de la “cultura académica” de los formadores/as;
- b) por la facilidad de manejo de los conocimientos (la parte) frente a las competencias (el todo); y
- c) por la mayor dificultad de disponer y manejar escenarios profesionales reales para realizar la formación³.

Será, por tanto, necesaria la determinación explícita de esos conocimientos de acuerdo a criterios (Cuadro 4).

<p>1- FUNCIONALIDAD Solo aquéllos que son requeridos para el desempeño del puesto de trabajo o del proceso en que se desarrollarán las competencias objeto de formación.</p> <p>2- INTEGRACIÓN Para ser aplicados y movilizados en situaciones reales de desempeño del puesto o despliegue de procesos de la organización (no en procesos de aprendizaje académicos).</p> <p>3- EVALUABILIDAD INDIRECTA No evaluables académicamente sino a través de los resultados-desempeño del puesto de trabajo o despliegue de procesos; y conforme a estándares de desempeño establecidos.</p> <p>4- ESPECIFICIDAD Cada unidad de competencia o EC requiere conocimientos propios aunque afines dentro de la competencia de que se trate.</p>
--

Cuadro 4; Criterios de selección de conocimientos asociados a las competencias

En determinados casos en que la formación de los orientadores se centre en alguno de los procesos clave de la orientación (vg., la intervención por programas, el diagnóstico, etc.), la oferta de formación continua puede requerir la descripción de los *equipos, instrumentos o técnicas* que deberán aprender a utilizar los orientadores para el desarrollo de algunas competencias específicas. Esto ocurre cuando el manejo de dichas herramientas de trabajo exige un determinado nivel de destreza para su utilización de forma que no se produzcan daños a personas, materiales o instalaciones. Habrá pues que especificar:

- a) Situaciones y/o condiciones de utilización.
- b) Nivel de destreza requerida para su manejo.

La determinación de este último requisito mencionado, nivel de destreza, constituye el paso final para la operativización. Significa que como ocurre a veces en los planes de formación continua de las organizaciones empresariales, algunas o todas las unidades de competencia o EC va acompañada de la especificación de *estándares de desempeño*: la descripción de las actuaciones que el trabajador debe ejecutar *con un determinado nivel de maestría o habilidad*. Debe estar expresado o redactado haciendo referencia a los resultados esperados de las acciones, no de los procesos para obtenerlos (cuadro 5).

Un estándar de competencia (o de desempeño de la competencia) es una norma que regula la actuación de un profesional en un puesto de trabajo específico o en un proceso determinado de una organización.

Un estándar de desempeño indica lo que se espera que un trabajador haga y los resultados que se esperan de su actuación.

Los estándares o normas son fijados por las propias organizaciones, por acuerdos de éstas con los sindicatos (convenios colectivos) o por organismos reguladores del mercado de trabajo (nacionales o internacionales).

Cuadro 5; Estándares de desempeño

Este requisito es sumamente importante para llevar a cabo la tarea de “evaluación y certificación de las competencias”, colofón del proceso de formación continua, como vimos más arriba. No obstante, entiendo que en el actual estadio de organización y estructuración de los servicios de orientación en nuestro país es una exigencia de difícil satisfacción puesto que no se dan las condiciones para su satisfacción: los procesos y los procedimientos de intervención no están diseñados, los perfiles de los orientadores/as están escasamente perfilados, etc. Solamente parece viable de momento la especificación de estándares internos a la propia oferta de formación: serían considerados y certificados como competentes aquellos profesionales que demostrarán desempeño según el estándar que se especifique en la oferta. Y esto, sin duda, parecería extraño a la actual cultura de la formación continua.

2.3. El diseño del plan de formación continua

La cultura de la formación continua entre los/las profesionales de la enseñanza en general y de la orientación en este caso, a la que hemos aludido antes, ha exhibido frecuentemente un aceptado divorcio entre formación y desempeño del puesto de trabajo. Y digo aceptado porque durante mucho tiempo y de forma no explícita formadores y destinatarios han actuado por encargo de las diferentes administraciones bajo el supuesto que una cosa era trabajar y otra formarse, porque tanto el contenido de la formación que se les encargaba (muy

a menudo, conocimientos transmitidos en situaciones para-académicas) como los tiempos prescritos para la formación (en horarios no laborales) y los escenarios en que tenía que desarrollarse (distintos a los centros ordinarios de trabajo) reforzaban esa percepción. Si bien, son constatables puntualmente excepciones notables⁴.

Sin embargo, es necesario volver a afirmar que la formación continua no tiene sentido sino en función de la adquisición de competencias para optimizar los procesos de la organización y el desempeño de los puestos de trabajo implicados en cada proceso (Dirube, 2002). Se desprende de ahí que el aprendizaje de las nuevas competencias requeridas tenga su lugar natural principalmente en el lugar de trabajo. No obstante, es perfectamente compatible con este principio la adquisición de algunas competencias o elementos de competencia (del conjunto de las incluidas en un plan de formación) en otros escenarios distintos al puesto o ambiente ordinario de trabajo, tal como se señalará más adelante.

Teniendo en cuenta lo hasta aquí dicho, el proceso de diseño de un plan de formación continua para los orientadores/as en ejercicio requiere la ejecución de las tareas que se relacionan en el cuadro siguiente⁵.

<p>1- Determinar la <i>finalidad estratégica</i> del Plan de Formación, como por ejemplo alguna de las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adquisición de competencias estratégicas por parte de los orientadores, necesarias para el desarrollo integral del plan estratégico de la organización. - Solución de problemas. - Atención a los usuarios de los servicios. - Innovación de la oferta servicios prestados. - Respuesta a nuevas demandas. - Respuesta a necesidades documentadas.
<p>2- Elegir la <i>modalidad de formación</i> que va a ofertarse entre algunas de las alternativas posibles:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoformación en el puesto de trabajo. - Formación interna en el puesto de trabajo con colegas mentores asignados. - Formación externa (del puesto de trabajo y de la organización) formal y no formal. - Formación en alternancia (interna y externa). - Formación a distancia-virtual o mixta. - Otras formas.
<p>3- Determinar la <i>metodología de enseñanza</i> que se empleará preferentemente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Enseñanza basada en problemas. - Enseñanza clínica. - Enseñanza tutelada (tutoría, mentoría, coaching...). - Otras metodologías.

<p>4- Elaborar <i>los módulos de formación</i></p> <p><i>Módulo de Formación:</i> Conjunto de conocimientos y actuaciones (acciones y formas de actuar) estructuradas para el aprendizaje de una unidad de competencia asociada a un puesto de trabajo o a un proceso.</p> <p>Dicha elaboración deberá basarse en lo realizado a propósito de la operativización de las unidades de competencia para su enseñanza.</p> <p>Cada unidad de competencia deberá estar asociada a un modulo de formación. No obstante, es posible que algunas unidades de competencia tengan asociados los mismos conocimientos o idénticos instrumentos. Es por ello que habrán de diseñarse <i>dos tipos de módulos de formación:</i></p> <ul style="list-style-type: none">- <i>Módulos Transversales:</i> Están asociados a varias unidades de competencia en cuanto que los conocimientos y/o equipos, instrumentos o técnicas que engloban para su enseñanza son comunes a todas ellas.- <i>Módulos Específicos:</i> cada uno de ellos está asociado a una sola unidad de competencia porque enseñan aspectos propios de cada una. <p>El conjunto de unidades de competencia y módulos asociados constituirá el “Mapa Formativo” (representación gráfica del programa de formación).</p>
<p>5- Seleccionar <i>los escenarios</i> donde va a tener lugar la formación:</p> <p>Escenarios profesionales reales:</p> <ul style="list-style-type: none">- el propio puesto de trabajo.- otros lugares de trabajo o puestos de la propia institución.- otras instituciones o centros de trabajo. <p>Escenarios profesionales virtuales. Escenarios académicos. Otros escenarios.</p>
<p>6- Identificación de <i>los formadores</i> potenciales:</p> <p>Personal de la propia institución o centro de trabajo (compañeros, supervisores, responsables de los servicios, etc.). Personal externo a la institución.</p>
<p>7- Diseñar el <i>sistema de supervisión</i> para llevar a cabo el seguimiento y apoyar el proceso de aprendizaje. Implica:</p> <p>a) Selección de los supervisores, de entre alguno de estos tipos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Mentores (Mentoring).- Tutores (Tutoring).- Instructores (Coaching). <p>b) Determinación de su status respecto a la organización o institución que promueve la formación:</p> <ul style="list-style-type: none">- Personal propio (colegas, responsables-jefes del servicio...).- Personal externo a la institución (tutores de prácticas en otros organismos, servicios o empresas). <p>c) Determinación de los momentos y formas de supervisión:</p> <ul style="list-style-type: none">- Periodicidad de la supervisión (semanal, mensual...).- Carácter: obligatoria o voluntaria a petición del orientador.- Forma: presencial, a distancia o mixta.

<p>d) Determinación del <i>contenido de la supervisión</i>, es decir, especificar las funciones del supervisor y del trabajador durante los momentos de supervisión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tratar dificultades. - plantear/solucionar problemas de desempeño. - demandar evidencias de desempeño. - suministrar información. - demostración de desempeños. - otras.
<p>8- Diseño de los materiales o <i>guías de formación</i>. El contenido de las guías de formación suele versar sobre los siguientes elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Una secuencia de actividades de aprendizaje (pasos) para cada una de las unidades de competencia. - Instrucciones a seguir en cada acción formativa. - Formatos para respuesta/desempeño personal del que está aprendiendo. - Criterios y formas de evaluación del nivel de competencia adquirido. - Posibilidades de verificación de lo aprendido (herramientas para la autoevaluación).
<p>9- Diseño de la <i>evaluación de las competencias</i>, UC y/o EC. Requiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Especificación de los criterios de desempeño, referidos a aspectos como: Qué funciones o actos profesionales debe realizar la persona y cómo debe ejecutarlos. A qué tipo de imprevistos puede llegar a enfrentarse. Qué informaciones debe considerar relevantes. Qué y cómo debe decidir afrontar situaciones atípicas. Qué aspectos debe tener en cuenta. - Concreción de los campos de desempeño: las condiciones del contexto en las que el orientador debe ser capaz de demostrar el dominio de una UC o EC. - Determinación de las evidencias de desempeño: indicadores de conocimientos, de habilidades y de rutinas que ha de ser desplegadas por los orientadores en la ejecución de actos profesionales observables; que puedan demostrar ellos mismos y que estén en relación con la obtención de determinados resultados. - Construcción de las herramientas para la evaluación. Entre las técnicas que pueden utilizarse están: Observaciones directas en el lugar de trabajo (listas de chequeo, escalas de observación...) Ejercicios de simulación (assessment centers). Administración de cuestionarios de respuestas abiertas, múltiples, etc. Preguntas orales. Formularios auto-aplicables. Etc.

Cuadro 6; Tareas de diseño

El aspecto más problemático del diseño de los planes de formación continua es el que se refiere a la última de las tareas reseñadas en el cuadro: la evaluación de las competencias para su certificación. Y es que la evaluación de la formación continua ha sido un requisito prácticamente inexistente en el ámbito de los servicios sociales y del funcionariado. Tradicionalmente se han evaluado dos aspectos: la asistencia de los participantes a los cursos (control de asistencia) y algunos aspectos del diseño y del desarrollo del curso mediante encuestas que se realizan al finalizar las ofertas de formación (interés, utilidad y apli-

cabilidad del contenido; actuación de los formadores/as; organización...). Esto, como es evidente, no constituye una evaluación de las competencias adquiridas.

La formación continua ha de enfrentarse pues, al menos, a dos hándicaps importantes en el ámbito de la evaluación:

- a) la falta de una cultura de la evaluación de los resultados de la formación continua (competencias adquiridas o desarrolladas por los orientadores/as participantes) y de la evaluación del impacto (competencias aplicadas efectivamente en los puestos de trabajo tiempo después de finalizado el plan de formación);
- b) el escaso desarrollo técnico de instrumentos válidos y fiables para la evaluación de competencias de desempeño profesional.

Esta tarea de optimización de los sistemas de evaluación de competencias tanto para la formación inicial como para la continua será de máxima importancia para los próximos años.

3. PARA CONCLUIR

A tenor de lo expuesto parece interesante resaltar algunas consecuencias de la adopción de la formación basada en competencias, de las que aludiremos a las tres que nos parecen más determinantes.

- La formación basada en competencias, tanto la inicial como la continua, supone un cambio importante de perspectiva que va bastante más allá de la sustitución de términos (objetivos por consecuencias). Implica sobre todo tener como referencia primaria la profesión en los procesos de planificación y desarrollo de la docencia-aprendizaje y las competencias que los profesionales de la orientación (humanas, científicas, técnicas) han de poner en juego en el desempeño de las funciones que les han sido asignadas socialmente.
- La deriva desde la perspectiva eminentemente disciplinar hacia una perspectiva más profesionalizadora, en la cual las competencias exigibles en el ejercicio de la profesión de orientador/a constituyen el referente principal, exige a las instituciones formadoras una tarea continuada de investigación sobre la evolución de las profesiones. Los estudios sobre la inserción y evolución de los profesionales egresados y el establecimiento de alianzas estratégicas entre el mundo del empleo (empresas, organizaciones) y el ámbito formativo (universidad y centros de formación) han de pasar a considerarse como una función esencial de las instituciones encargadas de la educación superior.

- Los procesos de planificación y desarrollo de la docencia-aprendizaje se delimitan como procesos interdependientes del ejercicio profesional, porque la enseñanza y adquisición de una buena parte de las competencias tanto generales como técnicas específicas que han de ejercer los orientadores no es posible sin contar con escenarios profesionales para su docencia. Compartir estos escenarios requiere, como es lógico, el establecimiento de acuerdos de colaboración entre los centros y los profesionales de la enseñanza superior y las instituciones y los profesionales de la orientación.

Elaborar ofertas de formación de orientadores/as para que adquieran las competencias necesarias para atender las necesidades de asesoramiento de los usuarios de los servicios del siglo XXI es un reto que no atañe solamente a los formadores/as de los centros de enseñanza superior sino también, como se ha apuntado, a diferentes instituciones. Sin embargo, dado que seremos los/las profesionales de la formación los que estaremos en el punto de mira de la sociedad por lo que ofertemos y por lo que finalmente enseñemos, nos interesa sobre manera adoptar lo más deprisa posible los nuevos planteamientos y reclamar a las instituciones de las que formamos parte los recursos necesarios para efectuar de manera efectiva estos cambios.

NOTAS

- 1.- Ya expresamos en otro momento la importancia de organizar un practicum, que se desarrolle en diferentes contextos de actuación -no sólo en el escolar- y que tome como base del aprendizaje la reflexión sobre la propia práctica. La puesta en común de las diferentes experiencias vividas y analizadas sistemáticamente por el alumnado puede ser un elemento clave en el proceso de orientación para la inserción sociolaboral en varios sentidos: desarrollo de competencias, conocimiento del mercado laboral, evolución de las representaciones profesionales, toma de conciencia de los problemas asociados a la profesión, valorar críticamente el ejercicio profesional, imaginar y proponer nuevas formas de intervención, creación de conciencia colectiva de la profesión (grupo de estudiantes-profesionales en ejercicio), confrontar los propios valores con la práctica profesional, aprender a aprender a partir de la práctica, conocer y abrir contextos de actuación...
- 2.- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Decreto 213/1995 de 12 de septiembre (BOJA 19/11), que regula los Servicios de Orientación, dentro del Servicio de Ordenación Educativa.
- 3.- La existencia de estos riesgos y dificultades ha quedado patente en los resultados de algunas de las evaluaciones institucionales de la oferta general de postgrados y masters (formación diseñada legalmente con la finalidad de capacitar para la inserción y para el desarrollo profesional) ofrecidos por las universidades en todas las áreas. Entre los puntos débiles de esta oferta de formación se señala casi invariablemente el excesivo peso de los contenidos "teóricos" y la endeblez de su oferta de formación práctica.
- 4.- El fomento de los "grupos de trabajo" en los centros docentes no universitarios y los planes de innovación docente en las universidades son, entre otros, algunos ejemplos de planteamientos diferentes en las políticas de formación continua.
- 5.- Algunas fuentes consultadas para el de diseño de planes de formación han sido las obras:
 - Diseño de programas formativos (2000). Barcelona: Training Club/Gestión 2000/Epise
 - Vargas, F. y otros (2001) El enfoque de competencia laboral: manual de formación. Montevideo: OIT <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Rojo, V.; García Jiménez, E.; Gil Flores, J.; Romero Rodríguez, S. (2000). El desarrollo profesional del psicopedagogo: el reto de construir la profesión. En AA.VV. *La formación de los profesionales de la psicopedagogía. Retos para el nuevo milenio*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 381-404.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe UNESCO*. Madrid: Santillana.
- Dirube Mañueco, J. L. (2002). *Un modelo de gestión por competencias*. Barcelona, Gestión 2000.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Herrera Menchén, M. M. (1998). *El desarrollo de procesos de acción socioeducativa desde la perspectiva de la animación sociocultural*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Kämäräinen, P.; Streumer, J. (1998). Currículo development, new learning environments and transfer of innovations in Europe. En CEDEFOP (ed) *Vocational education and training. The European research field*. Salónica, 155-182.
- Mertens, L. (2002). *Formación, productividad y competencia laboral en las organizaciones: conceptos, metodologías y experiencias*. Montevideo: Cinterfor. <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/>
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 214-234.
- Romero Rodríguez, S. (1999). *Orientación para la transición de la escuela a la vida activa*. Barcelona: Alertes.
- Romero Rodríguez, S. (2000). Proyecto docente inédito. Universidad de Sevilla.
- Santos Guerra, M. A. (1998). *Evaluar es comprender*. Buenos Aires: Magisterio.
- Savickas, M. (1993). Career counseling in the postmodern era. *Journal of cognitive psychotherapy*, 3, 205-215
- Vázquez Labourdette, P. (1985). La formación de los profesores para el cambio. *Cuestiones Pedagógicas*, 2, 117-124.
- Zarifian, P. (1997). La compétence, une approche sociologique. *L'Orientation Scolaire et Professionnel*, 26, 429-444.

PALABRAS CLAVE

Formación basada en competencias, formación de orientadores/as.

KEY WORDS

Competence-based education and training, counselor's education and training.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES

Víctor Álvarez Rojo es Doctor en Pedagogía y Catedrático de Orientación Educativa en el Dpto. MIDE de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla

Soledad Romero Rodríguez es Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Titular de Universidad en el Dpto. MIDE de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla

Dirección de los autores: Universidad de Sevilla
Facultad de Ciencias de la Educación
Dpto. de MIDE
Avda. Camilo José Cela, s/n
41018 Sevilla
E-mail: vrojo@us.es
sromero@us.es

Fecha recepción del artículo: 15. febrero. 2007

Fecha aceptación del artículo: 12. abril. 2007

2

APRENDIZAJE METACOGNITIVO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES

(METACOGNITIVE LEARNING OF PROFESSIONAL COMPETENCES)

Narciso Barrero González
Universidad de Sevilla

RESUMEN

La adquisición de competencias profesionales es posible si el aprendiz controla su propio proceso. Este artículo muestra las competencias desde un punto de vista metacognitivo aplicado a organizaciones y empresas. También se señalan los pasos a dar en cuanto a definición de necesidades y diseño. Por último se presenta un mapa para la auto-evaluación de competencias metacognitivas en la empresa

ABSTRACT

The acquisition of professional competences is only possible if the trainee controls his or her own learning process. This article presents competences from a metacognitive point of view applied to companies and organizations. We also show the steps we have to follow in order to find a good definition of necessities and design. To conclude, the article presents a map for self-evaluation of metacognitive competences in the company.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se enfoca la adquisición de competencias profesionales desde la perspectiva del control de los propios procesos por parte del aprendiz. Las empresas y las organizaciones en general pueden optimizar sus sistemas de formación si entienden ésta de una forma metacognitiva devolviendo a su personal el protagonismo en la adquisición de las habilidades necesarias para el desarrollo personal y la competitividad corporativa.

Los seres humanos son tales porque en algún momento de su vida llegan a ser capaces de arriesgarlo todo por una idea, por un empeño, por un logro impregnado de valores, así que nadie puede decidir por nadie ya que se trata de decisiones emocionales que implican la intimidad y la libertad de las personas. Desde este enfoque metacognitivo, entiendo por *Competencia Profesional* la capacidad real para adaptarse a las necesidades de la organización. Esta capacidad está condicionada por la decisión del aprendiz de tomar la iniciativa auto-regulándose mediante auto-preguntas y por el compromiso en la organización de arriesgarse a permitir a sus componentes tomar dichas decisiones.

1. FORMACIÓN METACOGNITIVA Y DESARROLLO DE LAS ORGANIZACIONES

La eclosión de los programas de orientación y formación en las organizaciones se está desarrollando en un contexto económico global sin reglas, considerado por algunos como excesivamente competitivo (Fernández, 2001). Se aspira a que las empresas se conviertan en *organizaciones que aprenden*, es decir, en organismos capaces de detectar por sí mismos y con la máxima eficacia los cambios del mercado reorientando automáticamente sus estrategias.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Mejora de las competencias profesionales.• Ampliación del abanico profesional.• Mejora de la auto-imagen.• Reducción del estrés en el formando por incremento de recursos profesionales. |
|---|

Cuadro 1.1; Repercusión personal de la formación en las empresas

Los programas de orientación y formación para los sectores productivos se diseñan, aplican y evalúan en los departamentos de recursos humanos cuya función es armonizar las necesidades de la organización y las de los empleados (Barrero, 2001; Álvarez y Barrero, 2001). Las personas tienen tres tipos de necesidades: las que nos dicen que tienen, las que piensan que tienen y a veces ocultan y las que auto-descubren tras un proceso de reflexión metacognitiva (Santos, 1993), debiendo conciliarse estas exigencias desde las perspectivas del profesional y de la empresa (Chang, 1998; Wilson, 1998). El formador, puede llegar a

intuir algunas de estas necesidades mediando como asistente metacognitivo en los procesos de reflexión y conciliando los intereses propios y los de la organización mediante una mejora de competencias que reduce el estrés laboral al disponer los sujetos de un catálogo más amplio de alternativas para la resolución de los problemas de producción (Birkenbihl, 1979; Pereda y Berrocal, 1999). Esta actividad propicia una mejora de la auto-imagen porque una persona que se somete a la tensión del aprendizaje se siente *viva*, el aspecto en cierto modo escolar de la formación hace que surjan sentimientos relativos a la *recuperación del tiempo perdido* como diría Marcel Proust, por lo que participar en procesos problemáticos referidos a las tareas desempeñadas en la empresa en los que se llega a la solución con el esfuerzo propio y la mediación de formadores competentes es una experiencia que suele reforzar la moral individual y colectiva.

La repercusión positiva de la formación en las competencias de las personas se resume en el cuadro 1.1, los beneficios para la productividad de la organización en el cuadro 1.2. En relación con la depuración de tareas significativas la formación permite que los empleados se concienten de que determinadas tareas, tradicionalmente desempeñadas y que en su momento tenían sentido, han llegado a ser obsoletas y deben reemplazarse. Así, por ejemplo, tras un curso de gestión de clientes el veterano agente de seguros asume que la antigua gestión *puerta a puerta* puede y debe ser reemplazada por un sistema integrado de atención telefónica directa y gestión informatizada.

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Productividad por eliminación de tareas irrelevantes. • Calidad por tolerancia al nivel de auditoría. • Salud laboral por adecuación ergonómica. • Imagen corporativa por la promoción del personal. • Fiabilidad y validez de la producción. |
|---|

Cuadro 1.2; Efectos de la orientación y la formación en las empresas y organizaciones

La orientación y formación en las organizaciones favorece que haya una mayor dosis de creatividad divergente en sus directivos y empleados que las hace más competitivas. Así, en la moderna fábula de Hateley y Schmidt (2001) sobre la posibilidad y necesidad de ser diferente en las organizaciones se narra la historia de *Perry el Pavo Real*, el pájaro brillante, lleno de talento y colorido que va a vivir a la tierra de los pingüinos y que muy pronto tropieza con un clima organizativo glacial y burocrático regido por una gran cantidad de reglas implícitas.

Para que la formación se constituya como capital intelectual de la empresa es imprescindible que tenga una dirección facultativa por parte de profesionales competentes en educación (Gallego y Alonso, 1992). La unidad de formación debe estar bajo la dirección de un técnico en Ciencias de la Educación o al menos disponer de un consultor pedagógico. Podrán hacerse las cosas de otra manera ya que algunos piensan que *cualquiera puede enseñar*, pero en diseños

no profesionales puede observarse que los formadores, al no disponer de metodología pedagógica, tienden a reproducir las propias experiencias académicas con resultados *muy escolares* pero poco satisfactorios y nada empresariales.

Tras las notas anteriores ya estamos en condiciones de definir este enfoque siguiendo a McEachen (1999): la formación en las organizaciones consiste en un proceso de orientación metacognitiva gestionado mediante auto-control ejecutivo y apoyado en un diseño sistémico estándar mediante el que las personas monitorizan el desarrollo de sus competencias. Este auto-control es facilitado por la actividad mediacional del consultor facultativo de educación que cataliza el proceso conciliando la competitividad de la organización y las necesidades de sus componentes.

Hablamos de proceso metacognitivo porque son las personas las que deben meta-conocerse y auto-controlarse en relación con las funciones profesionales desarrolladas en la empresa (Barrero, 2000). En este caso el formador pasa a ser un mediador con una función catalizadora que se sitúa no frente al sujeto, sino junto a éste y frente al espejo que refleja sus vivencias personales en relación con los objetivos de la organización.

Esto puede lograrse promoviendo el control ejecutivo de las tareas por el propio formando mediante programas estándar apoyados en un análisis sistémico del contexto (Stufflebean y Shinkfield, 1987; Kaufman, 1990). Los programas se materializan en secuencias empíricas de actividades para el impacto exitoso de los resultados, siendo el impacto mayor si se llevan a cabo actividades de recuerdo (Ferrández, 2001).

2. ORIENTACIÓN METACOGNITIVA DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN LAS EMPRESAS

En el marco de la globalización, la orientación y la formación profesional tienen un papel significativo en el ajuste personal de los individuos y la productividad de las empresas y organizaciones. La producción de bienes y servicios en un mercado que cambia con rapidez sin responder a normas preestablecidas ha modificado las trayectorias laborales de los empleados. Las empresas y organizaciones tienden a plantearse objetivos a corto plazo y exigen a sus trabajadores que evolucionen con la misma celeridad y en el mismo sentido que las demandas de los consumidores (Arthur y Rousseau, 1996; Peters, 2002).

La orientación para el desarrollo de la carrera profesional es una tarea del departamento de recursos humanos. Su responsable debe, por una parte, recabar de los responsables de los departamentos información sobre las necesidades de la entidad. Subsiguientemente hará un balance de las competencias de todo el personal y promoverá la auto-realización por parte de cada empleado de un plan de carrera en función de su potencial, teniendo en cuenta que las ver-

daderas necesidades de formación pueden estar enterradas bajo una gruesa capa de lo que se dice que se necesita y de lo que se cree que se necesita (Cobo, 2001). Desde una perspectiva de auto-orientación metacognitiva este plan de carrera es: *un programa mediacional en el que las personas, dentro del plan estratégico de la organización, orientan su formación en función de su propio proyecto de vida.*

El objetivo de una política de formación es incrementar el monto de competencias disponibles para incrementar la competitividad. Sin embargo ha de ser considerado un segundo objetivo de interés humano para el empleado (Saveri, 1991, 23): “El desafío al que habrá que hacer frente en las próximas décadas es el de integrar la nueva fuerza de trabajo en los nuevos escenarios de actividad laboral. Los cambios en el mercado de trabajo no afectarán solamente a los jóvenes y a los que inician su primer empleo, sino también a los trabajadores más veteranos y experimentados. Será tarea de los orientadores laborales, de los educadores y de los formadores identificar los desencuentros entre los trabajadores y los puestos de trabajo y desarrollar estrategias pertinentes para lograr el ajuste entre ambos”.

Este último objetivo de la orientación para el desarrollo de la carrera se dirige al trabajador como persona ya que aunque el contrato laboral finaliza la relación orientadora permanece, ayudando al sujeto a orientar su situación con visión de futuro, descubriendo nuevas posibilidades y opciones (Jaffe y Scott, 1991; Gairín, 1995; Sennett, 2000; Álvarez y Barrero, 2001; Leider, 2002).

La creación de un programa de orientación y formación se inicia con el análisis de necesidades, entendidas éstas como una discrepancia entre el producto a conseguir y la capacidad del empleado para conseguirlo, siendo la necesidad de formación un desajuste entre la cualificación actual y la que es necesaria en función de las exigencias de determinada producción (Kaufman, 1990; Perales, 2001).

Las etapas de una evaluación de necesidades se presentan en el cuadro 2.1.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Tomar la decisión de planificar. 2. Identificar los síntomas de problemas. 3. Determinar el campo de la planificación. 4. Identificar los posibles medios y procedimientos de evaluación de necesidades, seleccionar los mejores y obtener la participación de los interesados. 5. Determinar las condiciones existentes, en términos de ejecuciones mensurables. 6. Determinar las condiciones que se requieren, en términos de ejecución mensurable. 7. Conciliar cualquier discrepancia que exista entre los participantes de la planificación. 8. Asignar prioridades entre las discrepancias y seleccionar aquellas a las que se vaya a aplicar determinada acción. 9. Asegurar la constancia del proceso de evaluación de necesidades. |
|---|

Cuadro 2.1; Etapas en la evaluación de necesidades

Otra estrategia específica de análisis de las necesidades de formación (cuadro 2.2) es la profundización en la cultura de la empresa receptora y del sector productivo o de servicios en que ésta se inserta (Gupta, 2002).

- Conocimiento interno de la organización.
- Integración en equipos supervisados.
- Especificación de objetivos de aprendizaje.
- Acceso a materiales de apoyo.
- Demostraciones previas y práctica asistida.
- Desempeño independiente con éxito.

Cuadro 2.2; Conocimiento interno de la organización

En cuanto al diseño de los programas, el enfoque sistémico de la planificación de la orientación y la formación en las organizaciones tiene una serie de etapas (Alvarez Rojo, 1987; 1994. Cuadro 2.3).

1. Identificación de una necesidad como respuesta a un problema.
2. Determinación de alternativas reales de solución.
3. Selección de estrategias de solución entre las alternativas creadas.
4. Implementación en la práctica de las estrategias elegidas.
5. Control evaluativo del desarrollo del diseño de formación.
6. Retroalimentación para la calidad total del proceso.

Cuadro 2.3; Enfoque sistémico de la planificación

Las estrategias fundamentales de este proceso de planificación se reseñan en el cuadro 2.4. Este enfoque sistémico de la intervención formativa se estructura en un conjunto de componentes: *valoración de necesidades de formación y establecimiento de las competencias a conseguir, construcción de un programa de formación, evaluación del proceso y mejora permanente del programa*. En el diseño del programa también es útil el enfoque de estrategias metacognitivas que va a permitir que los formandos auto-administren de forma ejecutiva sus procesos.

- A.- *Esquema de planificación* del potencial de competencias ya que las personas, si reciben auxilio mediacional, son capaces de lograr niveles de habilidad muy elevados.
- B.- *Gestión del personal* que vamos a formar estableciendo además de sus competencias, un esquema de personalidad actual, una previsión de su conducta y las acciones a llevar a cabo con esas conductas probables en función de la productividad de la empresa.
- C.- *Mejora del clima laboral*, procurando la satisfacción y la motivación de los empleados.

Cuadro 2.4; Estrategias de planificación en las organizaciones

Los procesos metacognitivos generan competencias a partir de una estructura de auto-preguntas planteadas para que el formando observe cómo se está adaptando al contexto de trabajo y lleve a cabo la dirección ejecutiva de sus tareas (McKeachen, 1999; Kaplan y Norton, 2000; Training, 2000). No existe una única secuencia formativa para diseñar un plan pero una planificación sis-

temática permite disponer de una *partitura* precisa de la actuación a desarrollar que luego podremos interpretar con mayor o menor libertad en función del curso que sigan los acontecimientos en un contexto dado. Esta actividad se apoya en los siguientes elementos: *motivación, objetivos, contenidos, metodología, actividades, agenda, recursos y evaluación*, (cuadro 2.5).

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> A. Módulo introductorio y motivacional. B. Objetivos operativizados observables. C. Contenidos significativos auto-elaborados. D. Metodología sistémica y meta-cognitiva. E. Actividades ejecutivas y auto-aplicables. F. Temporalización en diagrama secuencial. G. Recursos de: mediación y teleformación. H. Auditoría evaluativa de calidad total. |
|---|

Cuadro 2.5; Estructura de un diseño de formación

En esta misma línea, el empleo de la inteligencia emocional (Goleman, 1997) implica el dominio de cinco competencias: *contenidos cognitivos de conocimiento, regulación metacognitiva, auto-motivación, empatía mediacional y habilidades sociales*, apuntando el autor que el peso de las competencias emocionales dobla en importancia al conocimiento técnico y al coeficiente intelectual combinados.

Otra estrategia son los programas de *outplacement* (recolocación) que no se limitan a *colocar fuera* sino que responden a la necesidad de hacer más humana y llevadera una circunstancia de los nuevos tiempos: es difícil mantener de por vida una ocupación debido a la flexibilidad del mercado laboral y a la libre concurrencia de las competencias. Valgan como ejemplo las dificultades que Iberia en el año 2001 tuvo para cotizar en bolsa según los valores previstos: como parte del personal cualificado tiene que ver con el problema, la necesidad del *outplacement* puede surgir en cualquier momento. En la adaptación española de la obra de Widmer "*Top Dogs*" (Perros de presa) (2001) la empresa donde se desarrolla el *outplacement* es dicha compañía aérea. En el *outplacement* la entidad dedica parte de sus gastos de despido en reorientar y recolocar al empleado con el concurso de un gabinete de selección y formación generalmente externo a la compañía. En España esta metodología se abre paso desde que en 1999 la Fundación Adecco y el Comité Olímpico Español firmasen el *Programa Maestro* para la reorientación profesional de los deportistas de élite (Mateos, 2001).

En cuanto a la evaluación de la orientación en las empresas se tiende a sistemas de calidad total, contando con la opinión de todas las audiencias, mediante los que se establece la calidad de todos los elementos del sistema formativo a lo largo del desarrollo de todo el proceso. La auditoría puede asociarse también al mismo módulo motivacional como ocurre con los proyectos de empresas simuladas en los que diversos equipos compiten en juegos de producción, bolsa o márketing (Reyes, 2001); en estos juegos empresariales la evolu-

ción del ranking va ofreciendo una evaluación a lo largo de toda la actividad que sirve para chequear constantemente la actividad.

Finalizo este apartado con algunos apuntes prospectivos dado que la formación en las empresas y su traducción *on-line* han evolucionado de forma paralela. La orientación y la formación *on-line* procuran un entorno de aprendizaje atractivo y ayudan a retener en la organización al personal más cualificado (Fernández, 2000, 3): “Los jóvenes cualificados no tienen suficiente con una buena remuneración sino que, además han asumido como irrenunciable el equilibrio vida personal y vida familiar. Así, la primera pista para atraer o retener a este personal es ofrecerles tiempo libre y crear ambientes divertidos en sus lugares de trabajo. Este personal es muy creativo y huye de las normas rígidas para desarrollar su trabajo. A los jóvenes de Internet les gusta hacer muchas cosas a la vez y eso pasa por olvidar la tarea y centrarse en la idea”.

En estos programas también puede ser necesaria una consultoría facultativa como se indicaba anteriormente. Esto implica que un experto titulado en educación puede orientar el proceso dentro de equipos multidisciplinares que incluyan tanto a pedagogos como a técnicos multimedia (Casado, 2000).

En relación con los aspectos telemáticos podemos concluir que la *teleorientación* metacognitiva en competencias es un presupuesto (cuadro 2.6) que en el actual contexto de máxima competitividad sería un error no tener en cuenta para conseguir que los miembros de las empresas y organizaciones adquieran las competencias necesarias para el logro de los objetivos estratégicos y su desarrollo integral como personas.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Las personas aprenden cuando se sienten protagonistas. • Mediante estrategias auto-formativas de carácter metacognitivo. • A lo largo de toda su vida. • En el contexto de su propio puesto de trabajo. • Con el concurso de las nuevas tecnologías. |
|--|

Cuadro 2.6; Presupuestos para el reciclaje profesional

3. LA DEFINICIÓN DE NECESIDADES DE FORMACIÓN EN LAS EMPRESAS Y ORGANIZACIONES

La evaluación de necesidades en el ámbito de las organizaciones que anteriormente situé dentro de la estructura general del diseño de programas metacognitivos responde a modelos de orientación y formación (Kaufman y otros, 1993; Gupta, 1999) que están permitiendo a los titulados en educación integrarse como profesionales en los departamentos de selección y formación de las empresas y de las organizaciones.

Kauffman y otros (1993) han desarrollado un modelo de evaluación basado en los elementos de la organización: *inputs* (recursos humanos y medios materiales), *processes* (métodos de producción para la calidad total), *products* (resultados observables de los procesos) y *outcomes* (beneficios permanentes de los productos para los clientes). Gupta (1999) evalúa las necesidades de una organización empleando cuatro parámetros: *estrategias proactivas y reactivas* que procuran anticiparse a la aparición de los problemas o solucionarlos cuando se planteen, *perfiles de competencias profesionales*, *análisis de tareas en los puestos de trabajo e identificación de destrezas para cometidos concretos*.

Los objetivos logrados en una empresa, desde una perspectiva evaluativa centrada en las organizaciones, constituyen en cierto modo *información irrelevante*. En cambio, el catálogo de fallos reales o potenciales es significativo para los analistas de necesidades. Como la orientación y la formación se desarrollan en una organización determinada, la dependencia sistémica del contexto hace que cada intervención orientadora tenga una faceta de *fórmula magistral* por la que hay que adaptar cada intervención al medio real en que se implementa. Este procedimiento viene a ser como una adaptación de la formulación magistral química al diseño de programas. Así, incluso podríamos decir de manera figurada y parafraseando el viejo lema médico que: *“no hay programas de orientación sino orientandos”*.

Siguiendo a Kaufman (1993) hemos definido el concepto de necesidad como una discrepancia entre el producto a conseguir y la capacidad de la persona para conseguirlo, siendo las necesidades de orientación y formación un desajuste entre la cualificación actual y la que es necesaria en función de las exigencias de determinada producción o servicio. Las necesidades formativas pueden localizarse por expertos que a modo de *abogados del diablo* investigan los puntos débiles de la empresa. También los propios empleados suelen expresar con bastante precisión qué les falta para lograr los objetivos de su trabajo (Gairín, 1995). Las informaciones de los directivos y de los empleados mediante encuestas directas y prácticas son útiles para establecer el nivel de discrepancia entre las habilidades poseídas y las deseables destacables. El equipo de formadores también puede desarrollar una observación constante a partir de medios tecnológicos como las grabaciones en vídeo o web-cam.

En la definición de necesidades, primera tarea de cualquier programa de orientación en entornos productivos (Chang, 1998; Wilson, 1998; Tejada y Pont, 2001) no debe hacerse distinción entre las de la organización y las de los trabajadores. Por ejemplo, algunos directivos de IBM opinan que la formación que reciben sus técnicos es valiosa *sobre todo fuera de IBM*, formando parte de la cultura de esta empresa asumir que periódicamente parte de sus empleados se independicen o sean captados por otras gracias a las competencias que han adquirido. Así, para garantizar que las competencias sean transferibles, los objetivos de formación en competencias no se pueden plegar a las exigencias de determinados grupos de presión o a los intereses particulares de los formandos.

Debe comprobarse si existe coherencia entre lo que los empleados, directivos y clientes expresan como necesidades de formación-producción y la realidad. Estas necesidades suelen estar ancladas en carencias que se sienten como problemas a veces *irresolubles* y que el formador puede poner en vías de solución: *un formador puede actuar con habilidad para no herir susceptibilidades cuando observa que las personas a orientar no informan adecuadamente sobre sus necesidades pero estas mismas personas le agradecerán a la larga que haya respondido a sus necesidades profundas y no a las que decían o creían sentir.*

Las unidades de formación de los departamentos de RR. HH. y las empresas de orientación y formación han de partir en sus diseños sistémicos de un adecuado análisis de necesidades (Perales, 2001). En caso contrario los procesos formativos pueden cumplir un determinado protocolo dentro de la imagen corporativa de la empresa pero no van a potenciar el logro de sus objetivos estratégicos. Para detectar las necesidades formativas es necesario valorar las competencias de los trabajadores en relación con las características de la empresa y diseñar los programas de formación que ésta necesita. De esta manera se consigue que la formación, al contrario que en la enseñanza *frontal*, no se cristalice y responda eficientemente a la problemática real de la organización. En el proceso de diagnóstico es necesario en primer lugar establecer qué modalidad se va a emplear, qué herramientas son las más adecuadas y qué problemas que dificultan dicho proceso están integrados de forma negativa en el contexto.

En función del número de personas implicadas y de su nivel de especialización hay que optar por modelos de diagnóstico individualizados, colectivos o mixtos. También es posible aplicar técnicas de muestreo con objeto de analizar en profundidad los recursos humanos de que disponemos sin necesidad de estudiarlos todos exhaustivamente. En cuadros directivos o cuando el número de personas es reducido es posible generar un protocolo de examen para cada uno y cumplimentarlo a medio plazo para establecer la línea basal de habilidades y el conjunto de objetivos formativos que han de partir de ésta. El modelo individualizado de diagnóstico es adecuado porque permite establecer de forma operativa qué habilidades tienen los empleados y qué necesitan aprender o reciclar. Es usual que a estos niveles se empleen más la entrevista y el grupo creativo de discusión que la simple pasación de test de inteligencia, personalidad y habilidades profesionales que suelen ser sentidos y entendidos como invasivos. Para evitar este problema algunas empresas de selección y formación declaran expresamente la no utilización de estos instrumentos, en especial los de medida de la inteligencia general o factorial. Sin embargo para saber qué enseñar hay que establecer qué se sabe y qué no, y el único procedimiento posible es la evaluación concreta y directa de las habilidades, sin que ello tenga que tener por fuerza el sentido de un juicio de valor sobre las personas.

Los tradicionales *depistages* llevados a cabo mediante abundantes tests y cuestionarios a números elevados de formandos generan un volumen excesivo de información en la que no es fácil discriminar ni su validez ni su fiabilidad.

Sin embargo, dado que el modelo individualizado de diagnóstico de necesidades es tan necesario, si el número de sujetos a evaluar es muy elevado y no se puede llegar a todos es preferible tomar una muestra bien al azar o bien por conglomerados y aplicar a dicha muestra un examen personalizado similar al que se aplicaría a la población total.

Los orientadores y sus audiencias deben tener claro cuales son sus limitaciones y sus posibilidades, compartirlas mediante consenso y comprometerse mutuamente en un proyecto común. También es posible establecer modelos mixtos en los que se combinen estrategias de evaluación individual mediante entrevistas e instrumentos personalizados a una muestra del personal y procedimientos de investigación masiva de necesidades a través de tests para el total de la población. La aplicación de estos modelos mixtos puede fiabilizar las conclusiones al ser establecidas por vías independientes y complementarias.

En el modelo de evaluación de Kauffman (1993) se tiene en cuenta en qué medida los participantes en la detección de necesidades (ejecutores, receptores y sociedad) aciertan en su estimación de la discrepancia entre *lo que es y lo que debería ser* en el problema en cuestión. También se detecta cómo se priorizan las necesidades formativas establecidas. El modelo de diagnóstico elegido implica el uso de determinadas herramientas. Así, por ejemplo, en la evaluación de habilidades sociales de directivos podría ser necesaria la grabación en web-cam, mientras que para establecer el nivel de formación de una plantilla de vendedores podría ser más adecuado un test cultural.

El equipo de formadores que diseña la evaluación de necesidades de formación ha de seleccionar qué recursos emplear. Un primer dispositivo que puede ser útil es la observación del desempeño del puesto de trabajo. La observación independiente o vinculada mediante el apoyo y la orientación, si se sabe registrar adecuadamente mediante diarios de campo, parrillas de registro o grabación en vídeo, suele ofrecer un primer conjunto de datos que sugiere la orientación de las necesidades de formación.

Una vez que se ha llevado a cabo una primera ojeada a lo que hacen las personas, puede pasarse a la investigación de necesidades mediante entrevistas más o menos estructuradas. En entrevistas poco estructuradas es posible situar a los individuos ante tareas concretas en las que puedan demostrar de manera directa sus competencias reales, pues preguntar simplemente de manera verbal qué habilidades se tienen puede ser una invitación al falseamiento de la información.

Así, para saber si alguien sabe hacer algo en particular puede ponerse a la persona en acción y aplicar un proceso de observación técnica por un equipo de formadores. Hay sistemas de observación, entrevistas y cuestionarios estandarizados que deben tenerse en el fondo documental de la unidad de formación; debiendo éstos ser adaptados para la práctica de la evaluación de necesidades por el consultor facultativo de formación.

Otra técnica que cada vez tiene más adeptos es la de los foros creativos de detección de necesidades. La estrategia general de intervención se activa fundamentalmente mediante círculos autónomos de creatividad formados por grupos de 8-10 personas que se reúnen en una o varias sesiones y que generan los itinerarios formativos de cada uno de los participantes. Estos círculos se comportan como seminarios en los que tras exponerse la información en actividades motivadas, mediante documentación audio-visual, nuevas tecnologías o participación de expertos invitados, los participantes modelan su propio itinerario en función de los objetivos estratégicos y a partir de sus propias vivencias y expectativas. Los miembros del equipo de formación y los formadores colaboradores actúan como mediadores para que la experiencia sea positiva y no constituya en ningún caso una vivencia de frustración (Álvarez y Barrero, 2001).

La aplicación de tests de habilidades específicas es un procedimiento válido para establecer qué saben hacer los miembros de una organización y qué les resta por aprender. Estos instrumentos deben estar contruidos y ser aplicados respetando normas técnicas profesionales por lo que deben emplearse bajo el asesoramiento de personal facultativo.

Para que los tests no ofrezcan sólo puntajes generales normativos que aportan poco al diseño de los planes de formación, pueden construirse de manera criterial en forma de mapa de habilidades. Es decir, cuando el test esté cumplimentado el formador a través de las respuestas observadas deberá poder construir un esquema de las habilidades necesarias que están sin conseguir dentro del programa de orientación correspondiente (Barrero y Escudero, 2003).

Una vez que se ha decidido el modelo de evaluación de necesidades y el instrumental preciso hay que procurar evaluar los factores, a veces ocultos y de contexto que dentro de la conducta humana, tan difícil de predecir, pueden condicionar la propia definición de estas necesidades.

4. EL DISEÑO DE LAS COMPETENCIAS EN LAS ORGANIZACIONES

La metodología metacognitiva impregna el proceso de formación desde un principio porque son los aprendices quienes con la mediación del monitor elaboran el cuadro de necesidades de aprendizaje que se dan en la empresa u organización. Elaborado el esquema de necesidades de formación se ha de emprender la elaboración del diseño centrado en las competencias que desde un punto de vista normativo se consideran *habilidades profesionales significativas para empleos definidos* (Ministerio de Trabajo, 1995). Esta idea de competencia tiene un conjunto de componentes que se pueden traspasar a las actividades de orientación y formación en empresas formulándolos como auto-preguntas (cuadro 4.1 y anexo).

- Nivel de auto-observación que admite la destreza:
 - ¿Puedo ver cómo lo hago?
- Componente motivacional de la competencia:
 - ¿Por qué hago esto?
- Contenidos cognitivos o conocimientos teóricos que se refieren a la habilidad a desarrollar:
 - ¿Qué sé acerca de esto?
- Estrategias o destrezas de actuación experta:
 - ¿Qué nivel tengo en la habilidad?
- Habilidades sociales para desarrollar las destrezas técnicas:
 - ¿Se considera bien que yo lo haga?
- Tipo de contexto que potencia o dificulta la destreza:
 - ¿Tengo recursos materiales y personales para hacer la tarea?

Cuadro 4.1; Auto-preguntas de formación en competencias

Las competencias deben proponerse de manera práctica porque si el diseño de la actividad es demasiado genérico, ésta no funciona como un modelo teórico-procesual de la práctica real y la distancia establecida entre teoría y práctica hace que no se produzca entre ambas la tensión dialéctica que permite mejorar los modelos teóricos partiendo de su experimentación en la realidad (Álvarez y Barrero, 2001). Las competencias de habilidad social son determinantes porque las personas piensan a la vez con las emociones y con la razón y para que las habilidades se transfieran al puesto de trabajo éstas tienen que ser sentidas y consideradas como beneficiosas por jefes y subordinados.

Las competencias metacognitivas de aprender a aprender engloban a las anteriores, ya que el formando es el protagonista del proceso y lo modifica con sus auto-observaciones. Esto permite que el aprendizaje se adapte a la realidad evitándose que los individuos tengan que obtener sus competencias fuera del programa (Davenport, 2000).

Los objetivos que se pretenden lograr con estas actividades han de formularse de manera procesual para que la persona que aprende conozca previamente los pasos necesarios para cumplir el criterio-meta. Para que sean competenciales los objetivos pueden estar referidos a desempeños en el propio puesto de trabajo, favoreciéndose esta generalización si los responsables del receptor del programa colaboran en la implementación.

El diseño de orientación y formación en la empresa puede ser definido desde un punto de vista metacognitivo como: *un proceso de planes estratégicos auto-dirigidos por los receptores para el desarrollo de las competencias necesarias en orden a los objetivos de la organización*. Las estrategias fundamentales para desarrollar estas actividades se exponen en el cuadro 4.2.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Planificación del potencial:<ol style="list-style-type: none">a. Diseño prospectivo de competencias.b. Auxilio mediacional.2. Gestión de personal:<ol style="list-style-type: none">a. Personalidad actual.b. Conductas previsibles.c. Acciones a tomar.3. Mejora del clima laboral:<ol style="list-style-type: none">a. Auto-motivación.b. Procesos reflexivos. |
|---|

Cuadro 4.2; Actividades estratégicas en empresas

La primera estrategia de diseño consiste en planificar las competencias teniendo en cuenta el concepto de potencial ya que si se recibe apoyo mediacional las mejoras en cuanto a los niveles de habilidad pueden ser elevadas. El equipo de diseño debe tener cierta capacidad para anticipar, asumiendo ciertos riesgos, qué personas saben aprender aunque no tengan actualizado su dominio competencial (Harris, 2002).

Una segunda estrategia es la gestión predictiva del personal. El diseño del programa puede incorporar materiales que permitan elaborar un fichero protocolizado confidencial en el que se consignen la personalidad actual, las conductas previsibles en los participantes y un inventario de posibles acciones a tomar (Salton y Arbor, 2002).

Por último, la estrategia de convertir los objetivos de producción en ideas permite a los empleados convertirse en protagonistas. Por ejemplo, si a los empleados de una fábrica de automóviles se les informa de que la calidad de la producción en determinadas piezas va a disminuir la mortalidad de los conductores accidentados, se logrará posiblemente una mejora significativa de la producción propiciada por procesos introspectivos de auto-conciencia moral (Dean y Ripley, 2001).

5. MAPA METACOGNITIVO PARA LA EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EN LA EMPRESA

El conocimiento y la iniciativa de mejora de la propia cualificación por parte de las personas a lo largo de toda su trayectoria vital es un objetivo primordial de los programas de formación en las empresas (Repetto y Gil, 2000). Super (1992) analizaba los estadios vitales para organizar la visión que el individuo tiene de su carrera teniendo en cuenta su historia pasada y las hipótesis que establece sobre su futuro, concibiendo el discurrir de la carrera como un proceso de aprendizaje y de maduración de la persona que provoca la modificación del conjunto de respuestas vocacionales. Desde Super el concepto de madurez vocacional ha evolucionado por influencias del constructivismo hacia el de *adaptabilidad* (Herr, 1997) entendida como una concepción intermedia que integra los diversos segmentos de la carrera a lo largo de la existencia.

Otros aspectos de tipo contextual que se están teniendo en cuenta en la evaluación de los programas de orientación para la carrera son los relativos a elementos demográficos tales como el género, el nivel socio-cultural y la edad: la madurez vocacional aumenta con la edad (Healy y otros, 1987), en relación con el género y la edad se ha observado también que las mujeres y los cursos superiores tienen mayor madurez (Post-Kammer, 1987; Luzzo, 1995). Las condiciones socio-económicas, el nivel cultural y las condiciones históricas influyen poderosamente en el desarrollo vocacional y profesional (Schmitt-Rodermund y Silvereisen, 1998).

Las concepciones de estos últimos autores coinciden con la *función reproductora* que tradicionalmente se ha asignado a la educación, en el sentido de que el tiempo histórico que a las personas les toca vivir y su contexto social, cultural y económico determina en gran medida las líneas maestras de las hipótesis de futuro que las personas elaboran acerca de su propio discurrir vital. Dentro del amplio abanico de los programas para el desarrollo de la carrera la formación ocupacional está orientada a mejorar la inserción socio-laboral de las personas, especialmente desempleados y sub-empleados.

La formación continua se orienta a personas con empleo y su objeto es mejorar las competencias profesionales y personales de los recursos humanos de las empresas y las organizaciones. Se dan cuatro tipos de planes de evaluación de la formación ocupacional y continua que responden en gran medida al contexto social en el que se desarrollan las acciones formativas: *socio-políticos, institucionales, de programas y de recursos humanos* (Jornet y otros, 2000. Cuadro 5.1).

- Planes de evaluación de programas de formación ocupacional y continua como herramienta de acción sociopolítica:
 - Establecimiento de las consecuencias sociales.
 - Estudios macro-analíticos extrínsecos.
 - Rendición de cuentas por control externo.
- Planes de evaluación institucional:
 - La entidad como objeto de evaluación.
 - La calidad como factor intrínseco a la institución.
 - Homologaciones y certificaciones.
 - Procesos autodirigidos de mejora del centro.
 - Control externo y a veces interno.
- Planes de evaluación de programas:
 - El programa como objeto de evaluación.
 - Estudios micro-analíticos enfocados intrínsecamente.
 - Evaluación para la mejora y rendición de cuentas.
 - Control interno y externo.
- Planes de evaluación de recursos humanos y materiales:
 - Evaluación de profesorado y de materiales didácticos.
 - Menor visión sistémica.
 - En realidad no es un categoría real de clasificación sino un recurso para recoger los estudios evaluativos que se producen en el ámbito de la Formación Ocupacional y continua.

Cuadro 5.1; evaluación de la formación ocupacional-continua

Las perspectivas actuales de la evaluación de programas de formación ocupacional y continua se centran en los siguientes puntos (González y otros, 2000): integrar la mejora de la evaluación en una mejora general de este tipo de formación, incrementar el número y el protagonismo de los educadores profesionales, determinar estándares de ejecución en los programas y establecer protocolos normativos para las evaluaciones y perfiles profesionales adecuados para los evaluadores.

Concluyo este trabajo con un mapa metacognitivo (anexo) para la evaluación de competencias profesionales (Álvarez Rojo y Barrero González, 2001) que puede pretender ser útil como instrumento profesional de los consultores facultativos de Educación en los departamentos de RR.HH.

6. CONCLUSIONES

- Mientras que las empresas sigan decidiendo por los aprendices qué competencias han de adquirir y cómo lograrlo, éstos continuarán aprendiendo las habilidades necesarias para su trabajo fuera de las estructuras formales de la organización.
- Es posible responsabilizar a los formandos de las decisiones de aprendizaje: *qué aprender, cómo aprender y cuándo aprender*.
- La metodología metacognitiva favorece que los formandos determinen las competencias a adquirir; que los formadores puedan mediar adecuadamente y que las organizaciones puedan satisfacer sus necesidades de competitividad de la manera más eficaz posible.

(Anexo)

**MAPA DE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS PARA LA
 EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS**

Nombre y apellidos:

Empresa:

Formador:

1. Sé imaginar soluciones <i>absurdas</i> de las que se puede entresacar alguna que es útil. <input type="checkbox"/>	2. En un periodo de 7 días discrimino qué tiempo se ha adecuado a una agenda correcta de trabajo. <input type="checkbox"/>	3. Preveo el contenido global de una entrevista partiendo de su presentación inicial. <input type="checkbox"/>
4. Cuando hay un problema de producción hago un esquema de sus elementos sobre el papel. <input type="checkbox"/>	5. Procuero conocer las intenciones ocultas del interlocutor. <input type="checkbox"/>	6. No eludo los elementos de un problema de producción que no comprendo. <input type="checkbox"/>
7. Me identifico con los clientes. <input type="checkbox"/>	8. Visualizo, como si fuese una película qué conducta va a tener el cliente con el producto. <input type="checkbox"/>	9. Diferencio los distintos tipos de clientes: - Conformista. - Estándar. - Hercúleo. <input type="checkbox"/>
10. Cuando ocurre algo inesperado que afecta de forma positiva o negativa a la producción me auto-pregunto: ¿Quién? <input type="checkbox"/>	11. Imagino qué sentimientos despierta nuestro producto en el cliente. <input type="checkbox"/>	12. Localizo los fallos que parecen deberse a las personas pero que son de los materiales o de la maquinaria. <input type="checkbox"/>
13. En una reunión de trabajo distingo entre comunicaciones implícitas y explícitas. <input type="checkbox"/>	14. Distingo las tres partes principales de una reunión de trabajo: inicio, desarrollo y desenlace. <input type="checkbox"/>	15. Cuando trabajo pienso si la tarea va a ser larga o corta. <input type="checkbox"/>
16. Capto la imposibilidad de resolver por mí mismo un problema de producción debido a su complejidad. <input type="checkbox"/>	17. Dedico el menor tiempo posible a las tareas más sencillas. <input type="checkbox"/>	18. Efectúo pausas mentales de vez en cuando para la comprobación si la tarea es difícil. <input type="checkbox"/>
19. No busco significados ocultos en comunicantes explícitos. <input type="checkbox"/>	20. Sé que soy el protagonista de la creación de mis competencias. <input type="checkbox"/>	21. Empleo todo el tiempo en conseguir que mi empresa logre sus objetivos estratégicos. <input type="checkbox"/>
22. Programo el tiempo que voy a necesitar para desarrollar cada tarea. <input type="checkbox"/>	23. Cuando <i>invento</i> algo que ya consta <i>on-line</i> en la web de la empresa, lo desecho. <input type="checkbox"/>	24. Desaprendo tareas que no se consideran competencias en mi empresa. <input type="checkbox"/>

25. Si no comprendo un manual de manejo o de instrucciones, lo grabo en audio. <input type="checkbox"/>	26. Ensayo previamente las presentaciones del producto grabándolas antes. <input type="checkbox"/>	27. Repito la tarea hasta que obtengo el producto adecuado a los estándares. <input type="checkbox"/>
28. Empleo cuatro tipos de lectura en el estudio de documentos de la empresa: vistazo inicial, grabación, subrayado técnico y diseño de fichas-esquemas. <input type="checkbox"/>	29. Soy consciente de que mis conocimientos son capital de la empresa. <input type="checkbox"/>	30. Aporto mi creatividad para mejorar la productividad de la empresa. <input type="checkbox"/>
31. Cuando pongo en práctica alguna competencia, después la puedo imaginar como si fuera una película. <input type="checkbox"/>	32. Desde mi punto de vista el ensayo de alguna competencia también es producir. <input type="checkbox"/>	33. Busco de manera informal con otros compañeros solución a problemas de producción. <input type="checkbox"/>
34. Para solucionar cualquier tipo de problema incorporo elementos que no pertenecen a su planteamiento. <input type="checkbox"/>	35. Para adquirir una habilidad nueva pienso en los elementos de ella que ya poseo con carácter previo. <input type="checkbox"/>	36. Para enviar un mailing a clientes potenciales de un sector concreto desarrollo una tarea de búsqueda en base de datos. <input type="checkbox"/>
37. Estimo de forma adecuada cuando una relación comercial debe finalizar. <input type="checkbox"/>	38. Cuando estoy trabajando o en una actividad de formación mi objetivo prioritario consiste en culminar las metas estratégicas de la empresa. <input type="checkbox"/>	39. Mi formación en la empresa responde a un diseño promocional de carrera dentro de las áreas que más me motivan. <input type="checkbox"/>
40. Organizo de forma personal mi agenda de tareas. <input type="checkbox"/>	41. Sé de memoria los puntos fundamentales del plan estratégico de mi empresa. <input type="checkbox"/>	42. Averiguo los datos que me son desconocidos por el contexto en el que están. <input type="checkbox"/>
43. Me ayudo de los elementos que están en el contexto exterior de un problema para solucionarlo. <input type="checkbox"/>	44. Cuando hablo con mis jefes o subordinados 1º escucho, 2º comprendo y 3º respondo. <input type="checkbox"/>	45. Cuando practico una competencia imagino meta-avisadores cognitivos como una <i>bombilla</i> para las ideas o un <i>semáforo</i> para los fallos. <input type="checkbox"/>
46. Me hago preguntas a mí mismo sobre la mejor manera de incrementar mis competencias. <input type="checkbox"/>	47. Analizo el contexto de un problema antes de preguntar a alguien o documentarme online. <input type="checkbox"/>	48. Desarrollo una abundante práctica de las competencias que requiere el plan estratégico de la empresa. <input type="checkbox"/>
49. Antes de una presentación envío un vídeo-mail con un ensayo al jefe de departamento. <input type="checkbox"/>	50. Añado palabras y nexos al subrayado de un documento de gestión o de consulta para entenderlo mejor. <input type="checkbox"/>	51. Represento de forma mental la competencia a aprender como una película imaginada de la acción. <input type="checkbox"/>
52. Cuando imagino la acción del desarrollo de una competencia le añado cosas que el formador no incluyó. <input type="checkbox"/>	53. Cuando no acierto en el desempeño de una competencia investigo qué elemento concreto de ésta está fallando. <input type="checkbox"/>	54. Adopto lemas que identifiquen la filosofía de los proyectos estratégicos: por ejemplo: "Kick-off" (saque inicial). <input type="checkbox"/>

55. Mientras estoy aprendiendo una competencia nueva, voy calculando cuánto me queda todavía para finalizar. <input type="checkbox"/>	56. Desarrollo peor una competencia cuando no la imagino previamente como una película de la acción. <input type="checkbox"/>	57. Para ver si he aprendido a resolver un problema de producción cambio aleatoriamente sus elementos e intento solucionarlo de nuevo. <input type="checkbox"/>
58. No pienso que pierdo el tiempo cuando lo dedico a establecer una buena relación con clientes, jefes y subordinados. <input type="checkbox"/>	59. Termino de construir la idea principal de un documento legal al final de la lectura. <input type="checkbox"/>	60. Antes de leer un informe pienso, a partir del título y el índice, en lo que ya sé acerca de eso. <input type="checkbox"/>
61. Valoro la formación práctica de mis nuevas competencias igual que otras actividades como compras a proveedores, ventas o gestión de impagados. <input type="checkbox"/>	62. Empleo las habilidades aprendidas en la empresa para mejorar mi calidad de vida: economía doméstica, relaciones con mi familia, desarrollo de hobbies. <input type="checkbox"/>	63. Utilizo competencias desarrolladas en mi trabajo para llevar a cabo alguna actividad altruista en mi tiempo libre. <input type="checkbox"/>
64. Acepto la ayuda del formador, pero quien administra mis competencias soy yo mismo. <input type="checkbox"/>	65. Tengo mi propia secuencia estratégica de aprendizaje de competencias. <input type="checkbox"/>	66. Mejoro por lo general mis competencias con la ayuda de un mentor. <input type="checkbox"/>
67. Solicito con frecuencia que se me demuestre de forma previa la habilidad que voy a desempeñar. <input type="checkbox"/>	68. Observo que no estoy aprendiendo de forma óptima una competencia porque me siento mal y me distraigo. <input type="checkbox"/>	69. Me esmero en aquellos desempeños que me parecen aburridos pero que son obligatorios dentro del plan estratégico. <input type="checkbox"/>
70. Suspendo la ejecución o el aprendizaje de desempeños inmorales y solicito su supresión del plan estratégico. <input type="checkbox"/>	71. Reconozco cuando una solución es imaginativa y creativa en función de los objetivos estratégicos de la empresa. <input type="checkbox"/>	72. Tengo los mismos sentimientos que mi cliente (empatizo con él) para poder comprender mejor la producción y las ventas. <input type="checkbox"/>
73. Para concentrarme me tranquilizo evitando distractores y atiendo mucho al comenzar el aprendizaje de una competencia. <input type="checkbox"/>	74. Sé que tardo más en desarrollar aquellas competencias referidas a desempeños a los que no soy aficionado. <input type="checkbox"/>	75. Si intento solucionar un problema o adquirir una competencia preveo con antelación qué tiempo voy a tardar. <input type="checkbox"/>
76. Realizo pausas y me relajo si me pongo nervioso, porque no aprendo de forma adecuada alguna habilidad. <input type="checkbox"/>	77. Desarrollo mis competencias porque aumenta mi cultura y el capital intelectual de la empresa. <input type="checkbox"/>	78. No empleo excesivo tiempo en adquirir competencias para las que ya tengo un dominio previo. <input type="checkbox"/>
79. Tomo conciencia de que mis competencias en el desempeño han crecido porque me siento promovido en el plano personal. <input type="checkbox"/>	80. Incremento de forma vocacional aquellas competencias que me atraen y conozco mis fallos para poder mejorarlas. <input type="checkbox"/>	
Comentarios: _____ _____ _____		

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Rojo, V. (1987). *Metodología de la Orientación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Álvarez Rojo, V. (1994). *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Madrid: EOS.
- Álvarez Rojo, V. y Barrero González, N. (2001). *El área de formación en el departamento de recursos humanos: enfoque sistémico y estrategias metacognitivas. Manual para el diseño de programas de orientación y formación en las empresas*. Sevilla: Kronos.
- Arthur, M. B. y Rousseau, D. M. (Eds.) (1996). *The boundaryless career. A new employment principle for a new organizational era*. New York: Oxford University Press.
- Barrero, N. (2000a). Metodología metacognitiva para la orientación de los procesos lectores en adultos de edad madura. *Revista de Humanidades*, n.º 11, 179-88. Sevilla: UNED.
- Barrero, N. (2001). Orientación metacognitiva del psicopedagogo como formador en las áreas de recursos humanos de las empresas. M.^a Teresa Castilla y otros (eds.). *La formación del psicopedagogo: reflexiones y experiencias*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Barrero, N. y Escudero, C. (2003). Los mapas estratégicos de auto-observación en la orientación Metacognitiva. *XI Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación y Sociedad*. Granada: AIDIPE.
- Casado, M.^a J. (2000). *Formación y Nuevas Tecnologías*. PCMagazine septiembre, p.174.
- Cobo, J. M. (2001). En cualquier proyecto empresarial la perseverancia da sus frutos. (Entrevista de Carlota Fominaya al director de la empresa de formación SC (Strategic Company). *ABC Nuevo Trabajo (Edición Andalucía)*. 7-1-2001. N.º 321. p.5.
- Chang, R. Y. (1998). *Cómo crear programas de formación de alto impacto*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces S.A.
- Davenport, Th. O. (2000). En L. Sánchez. Los verdaderos dueños del conocimiento. *ABC Nuevo Trabajo Edición Andalucía*, 3/12/2000, n.º 316, p.9.
- Dean, P. J. y Ripley, D. E. (2001). *Los principios de la mejora del rendimiento*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Ferrández, A. (2001). Ideas para seguir reflexionando. *Actas III Congreso de Formación Ocupacional: Formación, Trabajo y Certificación. Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación*. Zaragoza 21-6, 11-36. (Grupo CIFO: In mem).
- Gairín, J. (1995). La detección de necesidades de formación, *Actas II Congreso Nacional de Formación Ocupacional: Las reformas en la formación profesional*. Barcelona: UAB
- Gallego, D. J. y Alonso, C. M. (1992). El consultor de formación. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, III, 4, 73-83.
- González, J. y otros (2000). Componentes de formación y profesionalización en la evaluación. *Actas I Jornadas de Medición y Evaluación Educativas*. Valencia.
- Gupta, K. (2002). *Guía práctica para evaluar necesidades*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Gysbers, N. C. y Henderson, P. (1994). *Developing and managing your school Guidance program*. American Association for Counseling and Development.
- Harris, P. R. (2002). *20 Instrumentos de diagnóstico para la nueva empresa*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Hateley, B. J. y Schmidt, W. H. (2001). *Un pavo real en el país de los pingüinos. Una fábula acerca de la creatividad y la valentía*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Healy, C. C. y otros (1987). Age and grade differences in CD among community college students. *The Review of Higher Education*, 10, 247-58.
- Herr, E. L. (1997). Super's Life-Span, Life-Space Approach and its Outlook for Refinement. *The Career Development Quarterly*, 45, 238-45.
- Jaffe, D. T. y Scott, C. D. (1991). Career development for empowerment in a changing work world. En: J. M. Kummerow (Ed.), *New directions in career planning and the workplace*. Palo Alto, CA.: Davies-Black Pub.

- Jornet, J. M. y otros (2000). La evaluación de la formación ocupacional y continua. *Revista de Investigación Educativa*, 18: 2, 521-37.
- Kaplan, R. S. y Norton, D. P. (2000). *Cómo utilizar el cuadro de mando integral para implantar y gestionar su estrategia*. Madrid: Gestión 2000.
- Kauffman, R. y otros (1993). *Need assessment. A user's guide*. Englewoods Cliffs: Educational Technology Publications.
- Kaufman, R. A. (1990). *Planificación de sistemas educativos*. México: Trillas.
- Leider, J. L. (2002). *Cómo dar sentido a mi vida y a mi trabajo*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Luzzo, D. A. (1995). Gender differences in college students' career maturity and perceived barriers in career development. *Journal of Counseling and Development*, 73, 319-22.
- Mateos, M. (2001). La recolocación es un fenómeno global. (Entrevista a Steve G. Harrison, presidente de Lee Hecht Harrison, multinacional experta en outplacement). *Expansión & Empleo*, n.º 55, 28/1, p. 9.
- Ministerio de Trabajo (1995). *Real Decreto 797/1995*. Madrid: Ministerio de Trabajo y de la Seguridad Social.
- Mkeachen, R. E. (1999). A Metacognitive Approach to Business Communication. *Business Communication Quarterly*, 62:4. [Eric-Rec. CS758796]. Open Univ. Press.
- Perales, M.ª J. (2001). Experiencias y propuestas para la evaluación de la formación profesional ocupacional y continua. En M.ª M. Martín Berrido (Ed), *Respuestas del Sistema de Formación Profesional a la Incorporación de las Nuevas Tecnologías en las Empresas*. Sevilla: Edición Digital Tres SLL. 61-80.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (1999). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Peters, T. (2002). *La formación y la empresa del III Milenio. Lo estamos haciendo peligrosamente mal*. Madrid: Nowtilus.
- Post-Kammer, P. (1987). Intrinsic and Extrinsic Work Values and Career maturation of 9 of 10 grade boys and girls. *Journal of Counseling and Development*, 65, 420-23.
- Repetto, E. y Gil, J. A. (2000). El programa de Orientación: "Tu futuro profesional" y su evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 18:2, 493-507.
- Reyes, S. (2001). Marketing Game 2001 Virtual y Real. *ABC Nuevo Trabajo (Edición Andalucía)* n.º 323, 62-63.
- Salton, G. J. y Arbor, A. (2003). *Decide X*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Santos, M. A. (1993). *Hacer visible lo cotidiano*. Madrid: Akal.
- Saveri, A. (1991). The realignmet of workers. and work in the 1990s. En: J. M. Kummerrow (Ed.), *New directions in career planning and the workplace*. Palo Alto, CA.: Davies-Black Pub.
- Schmitt-Rodermund, E. y Silvereisen, R. (1998). Career Maturity Determinants: Individual Development, social Context, and Historical Time. *The Career Development Quarterly*, 47, 16.
- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Stufflebeam, D. L. y Shinklfeld, A. J. (1997). *Evaluación sistemática*. Madrid: Ediciones MEC/Paidós.
- Super, D. E. y otros (1992). Orientación y evaluación del desarrollo de la carrera: el modelo C-Dac. *Revista de Orientación Educativa y Vocacional*, III: 3, 7-16.
- Tejada Fernández, J. y Pont Barceló, E. (2001). La calidad en los programas de formación de formadores. *Actas III Congreso de Formación Ocupacional*, 37-66 (CIFO, Dr. Adalberto Ferrández in memoriam).
- Training (2000). *Diseño de Programas Formativos*. Barcelona: EPISE.
- Widmer, U. (2001). *"Top dogs"*. Valencia: Teatro de la Generalidad y Proyecto Cultural de Castellón S.A. (Versión de Philip Rogers y dirección de Mario Gas para su representación en España).
- Wilson, J. B. (1998). *Cómo diseñar un programa de formación que impacte los resultados*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

PALABRAS CLAVE

Metacognición, orientación de competencias, recursos humanos.

KEY WORDS

Metacognition, assessment of competences, human resource management.

PERFIL ACADÉMICO DEL AUTOR

Narciso Barrero González es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Actualmente trabaja en la Universidad de Sevilla como Profesor Titular de Universidad adscrito al área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Ha desarrollado diferentes estudios, ha publicado trabajos e impartido cursos en el ámbito de la Orientación Metacognitiva.

Dirección del autor: Universidad de Sevilla
Facultad de Ciencias de la Educación.
Despacho 203
Avda. Camilo José Cela, s/n
41018 Sevilla
E-mail: nbarrero@us.es

Fecha recepción del artículo: 15. febrero. 2007

Fecha aceptación del artículo: 11. abril. 2007

3

LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES

(EMOTIONAL COMPETENCES)

Rafael Bisquerra Alzina
Núria Pérez Escoda
Universidad de Barcelona

RESUMEN

El concepto de competencia está en revisión debido a su complejidad. Hay diversas categorías de competencias: técnicas, profesionales, participativas, personales, básicas, clave, genéricas, transferibles, emocionales, socio-emocionales, etc. En este trabajo se toman en consideración las competencias emocionales, entendidas como un subconjunto de las competencias personales. Se exponen los trabajos en torno a estas competencias y se aporta una conceptualización y una sistemática estructurada en cinco grandes bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, habilidades de vida y bienestar. Se hace referencia a las aplicaciones de las competencias emocionales en la empresa, la salud y la educación. De cara a la clarificación de conceptos, se establece la distinción entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional.

ABSTRACT

The concept of competence is under revision due to its complexity. There are different categories of competences: technique, professional, generic, transferable, emotional, socio-emotional, personal, basic, etc. In this paper, the emotional competences are taken into consideration as a subgroup of personal competences. We propose a conceptualization and a systematic structure of these competences in five great blocks: emotional conscience, emotional regulation, emotional autonomy, social competence, life skills and well-being. Thus, we refer to the applications of the emotional competences at the working place, health and the educational context. We present a distinction between emotional intelligence, emotional competition and emotional education for clarity sake.

COMPETENCIA: ¿A QUÉ NOS REFERIMOS?

En las dos últimas décadas se ha producido un creciente interés por conceptualizar el término competencia. Ello responde a un intento de afrontar el riesgo de desacuerdos favorecidos por la polisemia del concepto tal como nos advertía Prieto (1997) cuando distinguía seis distintas acepciones del concepto: autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia y suficiencia. En general la mayoría de los estudios al respecto aparecen centrados en las competencias profesionales; en este sentido pueden consultarse los trabajos de Alberici y Serreri, 2005; Alex, 1991; Le Boterf, 1991, 1994, 2001; Bunk, 1994; Lévy-Levoyer, 1997; Rubió y Cruells, 1999, Guerrero, Acosta y Taborda, 1999; Tejada, 1999; Besolan, 2000; Pérez Escoda, 2001; Navio, 2005 y Rodríguez Moreno, 2006 entre otros.

No es nuestra pretensión hacer un acopio exhaustivo de las diversas definiciones sobre las competencias surgidas de estos estudios; únicamente, a título ilustrativo recogemos algunas de las que nos parecen más interesantes:

<ol style="list-style-type: none"> 1. "Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo" (Bunk, 1994, 9). 2. "La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar" (Le Boterf, 1994)". 3. "Comportamientos observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente, en situaciones test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos" (Lévy-Leboyer, 1997, 54). 4. "Saber combinatorio (...) cada competencia es el producto de una combinación de recursos. Para construir sus competencias el profesional utiliza un doble equipamiento: el equipamiento incorporado a su persona (saberes, saberes hacer, cualidades, experiencia,...) y el equipamiento de sus experiencias (medios, red relacional, red de información). Las competencias producidas con sus recursos se encarnan en actividades y conductas profesionales adaptadas a contextos singulares" (Le Boterf, 1997, 48). 5. "Conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e 	<ol style="list-style-type: none"> integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares" (Tejada, 1999, 29). 6. "Competencia es un saber actuar validado. Saber movilizar, saber combinar, saber transferir recursos (conocimientos, capacidades...) individuales y de red en una situación profesional compleja y con vistas a una finalidad" (Le Boterf, 2001, 93). 7. "La capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizando los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos de los trabajadores como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo" (Valverde, 2001, 30). 8. "La competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas. Es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión" (Echeverría, 2005;17).
---	---

Cuadro 1; Selección de algunas definiciones de competencia

Recientemente, el concepto de competencia ha evolucionado situándose más allá de la óptica exclusivamente profesional y ha adquirido una visión más integral. En palabras de Alberici y Serreri (2005):

“(...) el debate sobre el concepto de competencia, en el ámbito de la educación y la formación (o mejor dicho desde el punto de vista pedagógico), ha puesto en seguida en evidencia la necesidad de una lectura del mismo que trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido” (2005, 26).

Desde esta perspectiva, y a partir de la revisión de los estudios citados, concebimos la competencia como *la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia*.

Se pueden destacar las siguientes características de la noción de competencia:

- Es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal).
- Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber-hacer”, y unas actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser” integrados entre sí.
- Incluye las capacidades informales y de procedimiento además de las formales.
- Es indisoluble de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su trasferibilidad.

Clases de competencias

La revisión de los estudios sobre competencias nos permite constatar que se han efectuado numerosas clasificaciones. En Pérez Escoda, (2001) efectuábamos una revisión comparativa de las presentadas por autores como Alex, Besolán, Bunk, Guerrero, Acosta y Taborda, Kaiser, Le Boterf, Lévy-Leboyer, Rubió y Cruells y Stroobants, entre otros. A modo de resumen, destacaremos

que la mayoría de ellas incluyen diferentes clases de competencias que, a pesar de no tener una denominación unánime, ponen el acento en dos dimensiones que podemos denominar como competencias de desarrollo técnico-profesional y competencias de desarrollo socio-personal.

Las competencias de desarrollo técnico-profesional, también denominadas funcionales, se circunscriben alrededor de conocimientos y procedimientos en relación con un determinado ámbito profesional o especialización. Se relaciona con el “saber” y el “saber hacer” necesarios para el desempeño experto de una actividad laboral.

Las transformaciones acontecidas en el entorno empresarial, sumadas a las necesidades sociales vinculadas a estos cambios, inducen a reconocer la necesidad de otro tipo de competencias, que todavía no ha recibido una denominación aceptada unánimemente. Algunas denominaciones utilizadas son: competencias participativas, competencias personales, competencias básicas, competencias clave, competencias genéricas, competencias transferibles, competencias relacionales, habilidades de vida, competencias interpersonales, competencias transversales, competencias básicas para la vida, competencias sociales, competencias emocionales, competencias socio-emocionales, etc. (Bisquerra, 2003).

En un intento integrador de estas propuestas de denominación, utilizaremos la expresión de competencias de desarrollo socio-personal, entendiendo que incluyen, a su vez, competencias de índole personal e interpersonal.

En la tabla siguiente se presenta a modo de ejemplo algunas de las competencias incluidas en cada una de las dos dimensiones. Como puede observarse en el marco de las competencias socio-personales es donde incluimos el subconjunto de las competencias emocionales.

CLASES DE COMPETENCIAS	
SOCIO-PERSONALES	TÉCNICO-PROFESIONALES
<ul style="list-style-type: none"> - Motivación. - Autoconfianza. - Autocontrol. - Paciencia. - Autocrítica. - Autonomía. - Control del estrés. - Asertividad. - Responsabilidad. - Capacidad de toma de decisiones. - Empatía. - Capacidad de prevención y solución de conflictos. - Espíritu de equipo. - Altruismo. - 	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de los conocimientos básicos y especializados. - Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión. - Dominio de las técnicas necesarias en la profesión. - Capacidad de organización. - Capacidad de coordinación. - Capacidad de gestión del entorno. - Capacidad de trabajo en red. - Capacidad de adaptación e innovación. -

De acuerdo con recientes estudios (Goleman, Boyatzis, y McKee, 2002; Donaldso-Feilder y Bond, 2004; Alberici y Serreri, 2005; Hughes, 2005; Navio, 2005; Giardini y Frese, 2006 entre otros), se puede afirmar que, cada vez más, en el ámbito profesional las competencias socio-personales toman mayor relevancia.

Veamos algunos ejemplos relacionados con la importancia de las competencias emocionales en los procesos de selección de personal y en las repercusiones de un buen liderazgo. La revisión de bibliografía actual sobre psicología del trabajo pone de relieve que en los procesos de selección de personal se pone cada vez más un énfasis en la valoración no tanto de los conocimientos de los candidatos sino en la capacidad de entender a sus compañeros de trabajo y contribuir a un ambiente laboral positivo. Actualmente las competencias emocionales se consideran un aspecto importante de las *habilidades de empleabilidad*. En el mundo laboral se acepta que la productividad depende de una fuerza de trabajo que sea emocionalmente competente (Elias y otros 1997, 6). Curiosamente, algunos de los recursos utilizados en los procesos de selección reciben recientemente el nombre de: *hoja de vida emocional y mapa emocional del candidato*.

En relación con la importancia de una buena gestión emocional en el liderazgo, es evidente, como recuerdan Goleman, Boyatzis y McKee (2002), que a nadie le gusta trabajar con los líderes irritables, dominantes o fríos. Sin embargo, aquellos que mantienen un liderazgo optimista y entusiasta suelen conservar durante mucho más tiempo a sus empleados.

Igualmente, hay evidencia de que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, controla sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable, etc. Es decir, si tiene competencias emocionales. Consecuentemente, los procesos de educación y formación deben tener presente el desarrollo de estas competencias integrándolas en los currícula. No se trata de una yuxtaposición entre contenidos académicos y competencias de desarrollo socio-personal sino de una integración sinérgica de ambas dimensiones.

A continuación vamos a centrarnos en las competencias emocionales o socio-emocionales.

El constructo de competencia emocional

De igual suerte que con el concepto de competencia, la delimitación del constructo de competencia emocional aparece como un tema de debate en el que todavía no existe un acuerdo unánime entre los expertos. El primer punto de discrepancia aparece en la propia designación. Así, mientras que algunos autores se refieren a la competencia emocional, otros prefieren utilizar la designación competencia socio-emocional; otros optan por utilizar el plural: competencias emocionales o socio-emocionales.

La competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Diversas propuestas se han elaborado con la intención de describir este constructo. Sin ánimo de ser exhaustivos revisaremos seguidamente algunas de ellas.

Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Estas dimensiones se solapan con el concepto de inteligencia emocional, tal como lo define Goleman (1995), dividido en cinco dominios -autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales- que a su vez incluían la existencia de veinticinco competencias.

En la revisión de dicha propuesta, siete años más tarde, Goleman, Boyatzis y Mckee (2002), proponen tan solo cuatro dominios -conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones- y dieciocho competencias. Este proceso nos permite aventurar que a medida que la ciencia nos proporcione mayores conocimientos la conceptualización de la competencia emocional avanzará necesariamente hacia una mayor concreción.

Dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas	
COMPETENCIA PERSONAL	COMPETENCIA SOCIAL
CONCIENCIA DE SÍ MISMO - Conciencia emocional de uno mismo. - Valoración adecuada de uno mismo. - Confianza en uno mismo. AUTOGESTIÓN - Autocontrol emocional. - Transparencia. - Adaptabilidad. - Logro. - Iniciativa. - Optimismo.	CONCIENCIA SOCIAL - Empatía. - Conciencia de la organización. - Servicio. GESTIÓN DE LAS RELACIONES - Liderazgo inspirado. - Influencia. - Desarrollo de los demás. - Catalizar el cambio. - Gestión de los conflictos. - Establecer vínculos. - Trabajo en equipo y colaboración.

Competencias asociadas a la inteligencia emocional en Goleman, Boyatzis y Mckee (2002, 72-73)

Otros análisis han sido presentados por Saarni (1997, 1998, 1999, 2000), Graczyk y otros (2000), Payton y otros (2000), ISBE (Illinois State Board of Education) (2006) y CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) (2006), entre otros.

Para Saarni (2000) la competencia emocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales ("*emotion-eliciting social transaccions*"). Este autor define la autoeficacia como la capacidad y las habilidades que tiene el individuo para lograr los objetivos

deseados. Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados. A su vez, los resultados deseados dependen de los principios morales que uno tiene. Así, el carácter moral y los valores éticos influyen en las respuestas emocionales de cara a promover la integridad personal. La competencia emocional madura debería reflejar una sabiduría que conlleva los valores éticos significativos de la propia cultura.

Desde esta perspectiva, toma relevancia la importancia del contexto: el espacio y el tiempo son condicionantes de la competencia emocional. Todos podemos experimentar incompetencia emocional en un momento dado y en un espacio determinado, dado que no nos sentimos preparados para esa situación.

Saarni (1997; 2000) presenta el siguiente listado de habilidades de la competencia emocional.

1. *Conciencia del propio estado emocional*: incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
2. *Habilidad para discernir las habilidades de los demás*, en base a claves situacionales y expresivas que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.
3. *Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura*. A niveles de mayor madurez, la habilidad de captar manifestaciones culturales (“cultural scripts”) que relacionan la emoción con roles sociales.
4. *Capacidad para implicarse empáticamente* en las experiencias emocionales de los demás.
5. *Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás*. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo.
6. *Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol* que regulen la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
7. *Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por*: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.
8. *Capacidad de autoeficacia emocional*: el individuo se ve a sí mismo que siente, por encima de todo, como se quiere sentir. Es decir, la autoeficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional,

tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su “teoría personal sobre las emociones” cuando demuestra autoeficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

Las competencias socio-emocionales propuestas en Graczyk, y otros (2000), Payton, y otros (2000) y CASEL (2006), se pueden resumir en los siguientes términos:

1. *Toma de conciencia de los sentimientos*: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y etiquetarlos.
2. *Manejo de los sentimientos*: capacidad para regular los propios sentimientos.
3. *Tener en cuenta la perspectiva*: capacidad para percibir con precisión el punto de vista de los demás.
4. *Análisis de normas sociales*: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los mass media, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
5. *Sentido constructivo del yo (self)*: sentirse optimista y potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios.
6. *Responsabilidad*: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.
7. *Cuidado*: intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
8. *Respeto por los demás*: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
9. *Identificación de problemas*: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
10. *Fijar objetivos adaptativos*: capacidad para fijar metas positivas y realistas.
11. *Solución de problemas*: capacidad para desarrollar soluciones positivas e informadas a los problemas.
12. *Comunicación receptiva*: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
13. *Comunicación expresiva*: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
14. *Cooperación*: capacidad para aguardar turno y compartir en situaciones diádicas y de grupo.
15. *Negociación*: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
16. *Negativa*: capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado y demorar la respuesta bajo presión, hasta sentirse adecuadamente preparado.
17. *Buscar ayuda*: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y acceder a los recursos disponibles apropiados.

Para concluir esta revisión, repararemos en la interesante propuesta de los estándares del aprendizaje social y emocional (*Illinois Social Emotional Learning Standards*) elaborados en 2004 por el ISBE (Illinois State Board of Education), que equivaldría al Departamento de Educación del Estado de Illinois. Estos estándares del aprendizaje social y emocional dan cuerpo al plan de desarrollo emocional que se aplica en los centros educativos de su competencia ISBE (2006). En resumen se concretan en:

Objetivo 1: Desarrollar habilidades de auto-conciencia y auto-gestión para lograr el éxito en la escuela y en la vida.

- A. Identificar y regular las propias emociones y comportamientos.
- B. Reconocer las cualidades personales y los apoyos externos.
- C. Demostrar habilidades relacionadas con el logro de objetivos personales y académicos.

Objetivo 2: Utilizar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas.

- A. Reconocer los sentimientos y perspectivas de otras personas.
- B. Reconocer las similitudes y diferencias entre individuos y grupos.
- C. Utilizar habilidades de comunicación y competencias sociales para interactuar de forma efectiva con los demás.
- D. Demostrar la habilidad para prevenir, manejar y resolver conflictos interpersonales de forma constructiva.

Objetivo 3: Demostrar habilidades de toma de decisiones y comportamientos responsables en contextos personales, escolares y comunitarios.

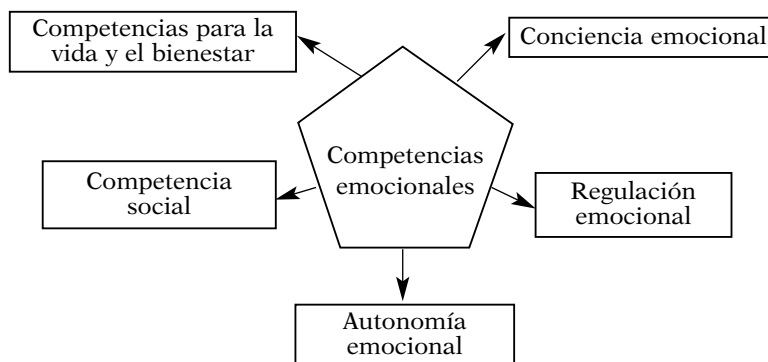
- A. Considerar factores éticos, de seguridad y sociales al tomar decisiones.
- B. Aplicar habilidades de toma de decisiones para tratar con responsabilidad las situaciones académicas y sociales cotidianas.
- C. Contribuir al bienestar de la escuela y comunidad propias.

Por nuestra parte, tras la revisión de las propuestas anteriores, entendemos las competencias emocionales como *el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales*.

Entendemos que las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable; su dominio, de acuerdo con lo que apuntábamos más arriba, potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc.

Desde 1997 en el GROU (*Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica*) se trabaja la educación emocional, en investigación y docencia, con el propósi-

to de contribuir al desarrollo de las competencias emocionales. Entendemos que éstas pueden agruparse en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. Gráficamente representamos estos bloques mediante un pentágono:



Con la intención de revisar y actualizar estudios anteriores (Bisquerra, 2003), las competencias de estos bloques se pueden expresar en los términos siguientes:

1. Conciencia emocional

Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

- 1.1 *Toma de conciencia de las propias emociones*: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar consciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
- 1.2 *Dar nombre a las emociones*: Eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar las emociones.
- 1.3 *Comprensión de las emociones de los demás*: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

2. Regulación emocional

Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

- 2.1 *Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento*: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).
- 2.2 *Expresión emocional*: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión del impacto de la propia expresión emocional en otros, y facilidad para tenerlo en cuenta en la forma de mostrarse a sí mismo y a los demás.
- 2.3 *Regulación emocional*: los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Esto incluye, entre otros aspectos: *regulación de la impulsividad* (ira, violencia, comportamientos de riesgo); *tolerancia a la frustración* para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y *perseverar en el logro de los objetivos* a pesar de las dificultades; capacidad para *diferir recompensas* inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, etc.
- 2.4 *Habilidades de afrontamiento*: Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autoregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
- 2.5 *Competencia para autogenerar emociones positivas*: capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

3. Autonomía emocional

La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

- 3.1 *Autoestima*: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.

- 3.2 *Automotivación*: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.
- 3.3 *Actitud positiva*: capacidad para tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (*self*) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
- 3.4 *Responsabilidad*: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Incluso ante la decisión de las actitudes a adoptar ante la vida: positivas o negativas.
- 3.5 *Auto-eficacia emocional*: capacidad de auto-eficacia emocional, el individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su “teoría personal sobre las emociones” cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.
- 3.6 *Análisis crítico de normas sociales*: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
- 3.7 *Resiliencia* para afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar.

4. Competencia social

La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

- 4.1 *Dominar las habilidades sociales básicas*: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc.
- 4.2 *Respeto por los demás*: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
- 4.3 *Practicar la comunicación receptiva*: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
- 4.4 *Practicar la comunicación expresiva*: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
- 4.5 *Compartir emociones*: conciencia de que la estructura y naturaleza de

las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.

- 4.6 *Comportamiento pro-social y cooperación*: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.
- 4.7 *Asertividad*: mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir “no” claramente y mantenerlo; hacer frente a la *presión de grupo* y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado; demorar actuar o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.
- 4.8 *Prevención y solución de conflictos*: capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación es un aspecto importante, que contempla una resolución pacífica, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
- 4.9 *Capacidad de gestionar situaciones emocionales*: habilidad para reconducir situaciones emocionales muy presentes en los demás que requieren una regulación. Podemos asimilarlo a la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

5. Competencias para la vida y el bienestar

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.

- 5.1 *Fijar objetivos adaptativos*: capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.
- 5.2 *Toma de decisiones* en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.
- 5.3 *Buscar ayuda y recursos*: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

- 5.4 *Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida.* Lo cual implica reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc. Esta ciudadanía se desarrolla a partir del contexto local, pero se abre a contextos más amplios (autonómico, estatal, europeo, internacional, global).
- 5.5 *Bienestar subjetivo:* capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad).
- 5.6 *Fluir:* Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

Distinción entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional

Existe una cierta confusión entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional. Por eso vamos a intentar dilucidar estos conceptos. La inteligencia emocional, conocida en algunos trabajos por "EI" (emotional intelligence) o EQ (emotional quotient), es un constructo hipotético propio del campo de la psicología, que ha sido defendido por Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995), Mayer y Salovey (1997), Bar-On y Parker (2000), Schulze y Richard (2005) y muchos otros. Pero está sobre la mesa del debate la existencia o no de este constructo. Algunos autores (Davies y otros, (1998), Hedlund y Sternberg, (2000), Saarni, (2000), entre otros), han cuestionado la existencia de la inteligencia emocional. Bisquerra (2003) y Pérez y otros, (2005), exponen el recorrido histórico del concepto de inteligencia emocional, donde se pueden observar las sucesivas definiciones y debates en torno a dicho concepto, que es centro de interés y discusión en numerosas investigaciones (véase por ejemplo <http://eiconsortium.org>). Dejamos para el campo de la psicología este debate.

Lo que no se pone en duda es la importancia y necesidad de adquirir competencias emocionales (Bar-On y Parker, (2000), Cohen, (1999), Elias, Tobias y Friedlander, (1999, 2000), Elias y otros, (1997), Goleman, (1995; 1999), Saarni, (2000), Salovey y Sluyter, (1997) y un largo etcétera). La competencia emocional pone el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo. Por tanto tiene unas aplicaciones educativas inmediatas.

El debate y dilucidación del constructo de inteligencia emocional corresponde a la psicología, mientras que a la educación le corresponde la aplicación de las aportaciones y resultados de la investigación psicológica. En este sentido

propugnamos la educación emocional entendida como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. El objetivo de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales. Para más detalles véase Bisquerra (2000; 2002; 2003).

En resumen, la inteligencia emocional es un constructo hipotético que está en debate en el campo de la psicología. En este debate hay un punto de acuerdo: la importancia del desarrollo de competencias emocionales. La educación emocional tiene como objetivo contribuir a este desarrollo.

Ámbitos de aplicación de las competencias emocionales

La incidencia positiva de un buen nivel de desarrollo de las competencias emocionales en numerosas circunstancias de la vida es un hecho constatado por un creciente volumen de investigaciones que intentan aportar luz y evidencias acerca de sus repercusiones. A continuación se señalan algunas de estas aportaciones.

La preocupación por el estudio científico del desarrollo emocional es reciente. Hasta el momento no se dispone de una delimitación unánime de las etapas o fases del desarrollo emocional, aunque sí se han dado algunas propuestas. En los últimos años se han publicado significativos estudios sobre el tema como los de Asher y Rose (1997), Denham (1999), Ortiz (1999), Rice (1997), Salovey y Sluyter (1999), Saarni (1999; 2000), Antunes (2000), Sroufe (2000), McGivern y otros (2002), Slater y Lewis (2002), Shaffer (2004) y otros. En estos estudios se pone de relieve que a medida que los niños y jóvenes van adquiriendo competencias emocionales, se observa en su comportamiento las consecuencias positivas que esto puede tener. Así, Saarni (2000, 78-81) destaca las consecuencias positivas de la competencia emocional en la regulación emocional, bienestar subjetivo y resiliencia. Las aportaciones de estos estudios son de especial relevancia para el diseño de intervenciones educativas (currícula, talleres, programas, seminarios, etc.) destinados a fomentar el desarrollo de las competencias emocionales. Las aplicaciones prácticas a la educación son un tema actual de investigación y difusión. El reto que se plantea es cómo va a incidir en la educación para la ciudadanía.

El interés por las consecuencias de la competencia emocional en la dimensión laboral ha reclamado el interés de investigadores, formadores, empresarios y técnicos en desarrollo de recursos humanos a partir de los últimos años del siglo XX. Éste es probablemente uno de los ámbitos de aplicación de las competencias emocionales en el que existe mayor interés debido a las consecuencias económicas que los avances en el tema aporta a las organizaciones empresariales. Sólo en EEUU se invierten más de 50 billones de dólares al año en for-

mación en la empresa (Cherniss, 2000). En este sentido la American Society for Training and Development ha constatado como la competencia emocional afecta de forma significativa en múltiples aspectos de la práctica profesional. Algunas de las evidencias de estas investigaciones pueden encontrarse en los trabajos de Valls Roig (1997), Weisinger (1998), Goleman (1999), O'Donnell (1999), Cherniss (2000) y Goleman y otros (2002), entre otros. En estos trabajos se pone especialmente el acento en la importancia del desarrollo de la autoconciencia, la regulación emocional, la automotivación y el desarrollo de las habilidades socio-emocionales, de cara a facilitar una comunicación eficaz y una mayor cooperación. En la obra de Cherniss (2000) se presenta una revisión general de las investigaciones sobre el tema. En resumen, invertir en el desarrollo de las competencias emocionales de los trabajadores tiene consecuencias altamente positivas en múltiples situaciones: permite resolver eficazmente situaciones delicadas con un compañero, contribuye a mejorar la relación con los clientes, a afrontar las críticas de los jefes, a perseverar en la tarea hasta completarla, a enfrentar los retos que se nos plantean, etc. Contrariamente, un bajo nivel de competencia emocional mina el desarrollo y el éxito tanto de individuos como de la empresa (Weisinger, 1998).

La dimensión personal de la vida no escapa en absoluto a los efectos positivos de un buen desarrollo de las competencias emocionales. En este sentido, empiezan a surgir algunas aportaciones acerca de la importancia de sus aplicaciones en el ámbito familiar, en la vida en pareja y en el establecimiento de una red de relaciones sociales satisfactorias. Extremera y Fernández Berrocal (2004) realizan una revisión de algunos estudios que aportan evidencia acerca de la relación de una elevada inteligencia emocional y la calidad de las relaciones interpersonales. Para Tannen (1993) la clave de una buena relación de pareja reside en la comunicación y la capacidad empática de sus componentes. Otros estudios entre los que destacan Dunn y otros (1995), Gottman y Notarius (2000), Charbonneau y Nicol (2002), López y González (2004), se preocupan de analizar científicamente las diferencias en la capacidad de expresión emocional entre hombres y mujeres y en las diversas necesidades emocionales de los integrantes de la familia. Paralelamente empiezan a aparecer trabajos que estudian las competencias para la vida y las relacionan con los beneficios para el bienestar subjetivo o felicidad. En conjunto se trata de un conjunto de competencias que permiten organizar la propia vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar. En este sentido podemos destacar el proyecto DeSeCo, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2005), el cual tiene como encargo la definición y selección de las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad. Para más detalles véase Brunner (2005) y también en la web: <http://www.portal-stat.admin.ch/desecco/news.htm>. Otro análisis de las competencias para la vida y el bienestar puede consultarse en Pérez Escoda (2005).

Dentro de las denominadas competencias para la vida, ha merecido especial atención para la comunidad científica el estudio de las habilidades de afrontamiento ante situaciones de estrés (Lazarus y Folkman (1984), Lazarus (1993), Snyder (1999) Zeidner y Endler (1996)). El estrés y la ansiedad se consideran características definitorias del siglo XX. Se consideran habilidades de afrontamiento a los esfuerzos que realiza una persona para regular o controlar una situación estresante. En los últimos años, diversas investigaciones se han dedicado a comprobar los efectos de la competencia emocional en la adaptación, y en concreto en conocer como las habilidades de afrontamiento favorecen superar situaciones de estrés y, por consiguiente, potenciar un mejor estado de salud y bienestar. Las investigaciones en esta línea no están exentas de dificultades y la novedad todavía no permite llegar a resultados concluyentes; si bien son prometedores en el sentido de que la competencia emocional ayuda a prevenir y superar las situaciones de estrés y favorece la adopción de comportamientos saludables. Para más detalles puede consultarse Matthews y Zeidner (2000).

La incidencia del desarrollo emocional sobre la salud es otro de los aspectos que viene generando abundante literatura y es motivo de atención preferente de la psiconeuroinmunología, iniciada a partir de 1983 por Ader y otros; véase por ejemplo Ader (2007), Ader, Felten y Cohen (1991), Goodkin y Visser (1999). En estos estudios se reconoce que las emociones tienen cierta influencia en la salud y se acepta la existencia de un vínculo físico entre el sistema nervioso y el inmunológico. Diferentes trabajos (Damasio (1996; 2001), Fernández-Abascal y Palmero (1999), LeDoux (1999), Vidal (2000) ponen en evidencia que el sistema inmunológico depende del nervioso para su correcto funcionamiento. Las emociones negativas debilitan el sistema inmunológico y las emociones positivas, especialmente, el buen humor, el optimismo y la esperanza, contribuyen a sobrellevar mejor una enfermedad y facilitar el proceso de recuperación. En Fors, Quesada y Pena (1999) se expone como la risa puede contribuir a que el sistema inmunológico funcione óptimamente. Descubrimientos en este sentido tienen importantes aplicaciones para los profesionales de la salud, pero también desde un punto de vista psicopedagógico. Se puede afirmar que es posible ejercer cierta influencia en la manera de interpretar los estímulos e informaciones que percibimos, de manera que se puede reforzar los aspectos agradables y reducir el impacto de los desagradables. El reto está en no dejarse influenciar excesivamente por los condicionantes externos y poder adoptar estrategias para hacerles frente de forma más positiva. Ello supone un cierto esfuerzo y un ejercicio de voluntad personal. En este sentido, la capacidad de autorregulación y autonomía emocional son factores esenciales para el desarrollo personal y para el bienestar. Desde la educación emocional es importante contribuir al desarrollo de las competencias emocionales, que se sabe que facilitan y predisponen a gozar de una vida más feliz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ader, R. (2007). *Psychoneuroimmunology*. Amsterdam: Elsevier/Academic Press.
- Ader, R., Felten, D. L., y Cohen, N. (1991). *Psychoneuroimmunology*. Nueva York: Academic Press.
- Alberici y Serreri (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias*. Barcelona: Alertes.
- Alex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. *Formación Profesional*, 2, 23-27.
- Álvarez, M. (Coord.) y otros (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Antunes, C. A. (2000). *El Desarrollo de la personalidad y la inteligencia emocional: diálogos que ayudan a crecer*. Barcelona: Gedisa.
- Asher, S. y Rose, A. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers, en P. Salovey y D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence*. Nueva York: Basic Books, 196-224.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- BESOLAN, Alecop y Mondragon Univer-sitatea (2000). Proyecto piloto de competencias de acción profesional en Alecop. *Hoja formativo/Informativa*, 1 y 2, Tema monográfico.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). La competencia emocional, en M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* Barcelona: Praxis, 144/69-144/83.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 1, 7-43.
- Brunner, J. J. (2005). Competencias para la vida: Proyecto DeSeCo. En la web: http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/2005/12/_deseco_es_el_n.html [consulta: 2006, 12 de diciembre]
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2006) SEL Competences [en línea] (UIC) University of Illinois at Chicago: Chicago. Disponible en: http://www.casel.org/about_sel/SELskills.php [consulta: 2006, 15 de noviembre]
- Charbonneau, D. y Nicol, A. M. (2002) Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents, *Psychological Reports*, 90: 2, 361-370.
- Cherniss, C. (2000). Social and Emotional Competence in the Workplace. En Bar-On, R. y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 433-459.
- Cohen, J. (Ed.). (1999). *Educating Minds and Hearts. Social Emotional Learning and the Passage into Adolescence*. Nueva York: Teachers College, Columbia University.
- Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Davies y otros (1998). "Emotional intelligence: In search of an elusive construct". *Journal of Personality and Social Psychology*, 7, 989-1015.
- Denham, S. A. (1999). *Emotional development in young children*. Nueva York: Guilford.

- Donaldson-Feilder, E. J. y Bond, F. W. (2004). The relative importance of psychological acceptance and emotional intelligence to workplace well-being. *British Journal of Guidance and Counselling*, 32:2, 187-203.
- Dunn, J.; Brown, J. R. y Maguire, M. (1995). The Development of Children's Moral Sensibility: Individual Differences and Emotion Understanding. *Developmental Psychology* 31, 649-59.
- Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: Esic Editorial.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Elias, M. J., Tobias, S. E., y Friedlander, B. S. (2000). *Raising emotionally intelligent teenagers*. Nueva York: Harmony Books.
- Elias, M., y otros (1997). *Promoting social and emotional learning*. Guidelines for Educators. Alexandria, Virginia: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6:2. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html> [consulta: 2006, 12 de diciembre]
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.
- Fernández-Abascal, E. G. y Palmero, F. (1999). (Eds). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel.
- Fors, M., Quesada, M. y Pena, D. (1999). La psiconeuroinmunología, una nueva ciencia en el tratamiento de enfermedades. *Revista Cubana Investigación Biomédica*, 1:18, 49-53.
- Giardini, A. y Frese, M. (2006). Reducing the negative effects of emotion work in service occupations: Emotional competence as a psychological resource. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11:1, 63-75.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999a). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999b). *La Inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Vergara.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Goodkin, K. y Visser, A. P. (Eds.). (1999). *Psychoneuroimmunology: stress, mental disorders, and health*. Washington: American Psychiatric Press.
- Gottman, J. M. y Notarius, C. I. (2000). Decade Review: Observing Marital Interaction. *Journal of Marriage and the Family* 62, 927-947.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., y Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En Bar-On, R. y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 391-410.
- Guerrero, A., Acosta, E. y Taborda, A. (1999). *Competencias claves para la Orientación Ocupacional*. Madrid: Ediciones GPS.
- Hedlund y Sternberg (2000). "Too many intelligences? Interpretating social, emotional, and practical intelligence" En Bar-On, R. y J:D:A: Parker, *The Handbook of emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 136-167.
- Hughes, J. (2005). Bringing emotion to work: Emotional intelligence, employee resistance and the reinvention of character. *Work Employment and Society*, 19:3, 603-626.

- ISBE (Illinois State Board of Education). (2006). *Illinois Learning Standards Social and Emotional Learning (SEL)*. Disponible en: http://www.isbe.state.il.us/ils/social_emotional/standards.htm [consulta: 2006, 15 de noviembre]
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present and future. *Psychosomatic Medicine*, 55, 237-247.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: AEDIPE-DEUSTO.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence*. París: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- López, M^a E. y González, M^a F. (2004). *Inteligencia en pareja, un encuentro entre la razón y la emoción*. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Matthews, G., y Zeidner, M. (2000). Emotional Intelligence, Adaptation to Stressful Encounters, and Health Outcomes, en Bar-On, R. y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 459-489.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. Nueva York: Basic Books, 3-31.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- O'Donnell, K. (1999). *Endocalidad. La dimensión emocional y espiritual del ser humano en el ámbito de la empresa*. Barcelona: Oniro.
- (OECD) Organisation for Economic Co-operation and Development (2005). *Definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary*. En: <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> [consulta: 2006, 12 de diciembre]
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth (download). *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pérez Escoda (2001). *Proyecto docente para la obtención de la plaza de Profesora Titular*. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departamento MIDE (Inédito).
- Pérez Escoda, N. (2005). Competencias para la vida y el bienestar. En Álvarez, M. y R. Bisquerra, (Coords.). *Manual de orientación y tutoría* (versión electrónica). Barcelona: Praxis.
- Pérez, J. C. (2003). Sobre la validez de constructo de la inteligencia emocional. *Encuentros en psicología social*, 1:2, 252-257.
- Pérez, J. C., Petrides, K. V., & Furnham, A. (2005). Measuring Trait Emotional Intelligence. En Schulze R. and Roberts R. D. (Eds.) *International Handbook of Emotional Intelligence*, Cambridge, 181-201.
- Prieto, J. M. (1997). Competere. Prólogo de la obra de Lévy-Leboyer. *Gestión de Competencias*, 7-24.
- Rodríguez Moreno (2006). *Evaluación, Balance y formación de competencias laborales transversales. Propuesta para mejorar la calidad en la formación profesional y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes.
- Rojas, E. (2003). *El amor inteligente*. México: Editorial Planeta.
- Rubio, F. y Cruells, E. (1999). Les competències transversals, una nova perspectiva per a la formació. *Taleia*, 21, 32-35.

- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self regulation in childhood. En Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence* Nueva York: Basic Books, 35-66.
- Saarni, C. (1998). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. En Thompson, R. A. (Ed.), Nebraska symposium on motivation. Lincoln: University of Nebraska Press. 36, 115-182.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En Baron, R. y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac*. San Francisco, Ca: Jossey-Bass, 68-91.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Schulze, R., y Richard, D. R. (Eds.). (2005). *Emotional Intelligence. An International Handbook*. Gotingen (Alemania): Hogrefe & Huber Publishers.
- Shaffer, D. R. (2004). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Sinay, S. (2003). *Vivir de a dos, o el arte de armonizar las diferencias*. Argentina: Editorial: El nuevo extremo.
- Slater, A; Lewis, M. (2002). *Introduction to child development*. Oxford: Oxford University Press.
- Snyder, C. R. (Ed.) (1999). *Coping: The psychology of what works*. Nueva York: Oxford University Press.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional*. Mexico: Oxford University Press.
- Tannen, D. [Edit] (1993). *Gender and conversational interaction* New York: Oxford University Press.
- Tejada, J. (1999). Acerca de la Competencias Profesionales. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Valls Roig, A. (1997). *Inteligencia emocional en la empresa*. Barcelona: Gestión 2000.
- Valverde, O. (Coord.) (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor / OIT.
- Vidal Gómez, J. (2000). *Apuntes de psico-neuroinmunología*. Barcelona: Ediciones UB.
- Weisinger, A. (1998). *La inteligencia emocional en el trabajo*. Buenos Aires: Javier Vergara.
- Zeidner, M., y Endler, N. S. (Ed.) (1996). *Handbook of coping*. Nueva York: Wiley.

PALABRAS CLAVE

Competencia, competencias emocionales, educación emocional, inteligencia emocional.

KEY WORDS

Competence, emotional competences, emotional education, emotional intelligence.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES

Rafael Bisquerra Alzina, profesor del Departamento MIDE, de la Universidad de Barcelona. Codirector del Postgrado en Educación Emocional. Coordinador del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica).

Núria Pérez Escoda, profesora del Departamento MIDE, de la Universidad de Barcelona. Codirectora del Postgrado en Educación Emocional. Secretaria del GROU (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica).

Dirección de los autores: Universidad de Barcelona
Dpto. de MIDE
Paseo Vall d'Hebrón, 171, edificio LLevant
08035 Barcelona
E-mail: rbisquerra@ub.edu
nperezescoda@ub.edu

Fecha recepción del artículo: 15. febrero. 2007

Fecha aceptación del artículo: 17. abril. 2007

4

LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS LABORALES

(ASSESSMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES)

Javier Gil Flores
Universidad de Sevilla

RESUMEN

La evaluación de competencias laborales se integra en los procesos de gestión de recursos humanos, ubicándose tanto en la selección de personal como en la gestión del desempeño. En este artículo revisamos el concepto de competencias, el sentido y utilidad de la evaluación de competencias en las organizaciones y recogemos una serie de técnicas que pueden ser utilizadas en la evaluación. Finalmente, enumeramos algunas dificultades que pueden encontrarse en esta tarea y proponemos medidas para optimizar la evaluación de competencias laborales.

ABSTRACT

The assessment of professional competences is integrated into human resources management processes, being part of both staff selection and staff performance. In this article we revise the concept of competences and the meaning and usefulness of the assessment of competences in organizations. We also collect a series of techniques which may be used in the assessment process. Finally, we list some difficulties which may be found in this task and propose some measures to optimize the assessment of professional competences.

INTRODUCCIÓN

A partir de mediados de los años ochenta se ha ido produciendo un cambio en el modo de considerar a las personas en las organizaciones, pasándose de un enfoque que podríamos denominar de *personal* a un enfoque de *recursos humanos*. Este cambio se concreta conceptualmente en que las personas han pasado de ser vistas como un coste que es preciso minimizar a ser entendidas como el principal recurso con que cuenta la empresa y que, por tanto, es preciso optimizar para que aporte todo su potencial al desarrollo de la misma.

El enfoque de recursos humanos implica abandonar planteamientos clásicos según los cuales se habla de funciones de personal aisladas entre sí, para adoptar una visión integrada de la gestión de recursos humanos. Ello supone que aspectos como la selección de personal, la formación, la administración, las políticas sociales, las relaciones laborales, la evaluación del personal o los sistemas de retribución estén íntimamente relacionados entre sí, incluyéndose como parte de una misma planificación con la que se pretende responder a los objetivos y finalidades estratégicas de la empresa.

Otro importante cambio unido a la nueva concepción de los recursos humanos es la introducción del concepto de *competencias*. Tradicionalmente, se ha partido de la definición de los puestos de trabajo de la organización para identificar los rasgos de las personas que deberían cubrirlos con garantías de éxito. Al considerar competencias, no se parte de los puestos de trabajo sino de las características y los comportamientos de las personas que realizan con eficacia las tareas propias de un puesto de trabajo. Por tanto, tomar en cuenta las competencias implica no sólo atender a rasgos psicológicos de las personas, sino a comportamientos observables que son consecuencia de un conjunto de motivaciones, rasgos de personalidad, actitudes, valores, conocimientos, aptitudes y habilidades (Mitrani y otros, 1992). Entendiendo de este modo las competencias, la evaluación de las personas no se habrá de apoyar exclusivamente en los exámenes y tests psicométricos, característicos del enfoque tradicional, sino que es necesario el recurso a técnicas que toman en consideración las experiencias laborales y los comportamientos exhibidos en el desempeño de un puesto de trabajo.

La adopción de las competencias como base de la gestión de recursos humanos en una organización conlleva una serie de ventajas. Pereda y Berrocal (2004) señalan algunas de estas ventajas. Entre otras, permite que se utilice un lenguaje común accesible para todos los miembros de la organización, puesto que se habla de comportamientos observables con los que se está familiarizado y no de rasgos psicológicos; focaliza los esfuerzos de todas las personas hacia la consecución de resultados; contribuye a la predicción del comportamiento futuro de las personas sobre la base de su comportamiento pasado; y facilita la comparación entre el perfil de exigencias del puesto y el perfil competencial de las personas.

A lo largo de las páginas que siguen, revisaremos el concepto de competencias, analizaremos el papel que la evaluación de competencias tiene en la gestión de los recursos humanos y enumeraremos una serie de procedimientos y técnicas que podrían ser empleadas para la evaluación de las competencias en los contextos laborales.

1. COMPETENCIA LABORAL

El concepto de competencia tiene su origen en trabajos de la psicología industrial y organizacional norteamericana de finales de la década de 1960 y principios de 1970 (Spencer y otros, 1992). Con los estudios realizados desde esta época, el interés en las organizaciones se ha ido trasladando desde los puestos de trabajo, como elementos fundamentales, a las personas y a las competencias que éstas aportan.

Atendiendo a su valor de cara al buen desempeño laboral, la competencia se ha definido como una característica subyacente en una persona, que está causalmente relacionada con una actuación exitosa en un puesto de trabajo (Boyatzis, 1982). Tomando en consideración los componentes de la competencia, Le Boterf (2001) la define como una construcción a partir de una combinación de recursos (conocimiento, saber hacer, cualidades o aptitudes), y recursos del ambiente (relaciones, documentos, informaciones y otros) que son movilizados para lograr un desempeño. Podría decirse que “posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994, 9).

A la luz de estas definiciones, ha de entenderse que las competencias consistirían en motivos, rasgos de carácter, concepto de uno mismo, actitudes o valores, conocimientos, capacidades cognoscitivas o de conducta que pueden ser asociadas al desempeño excelente en un puesto de trabajo. Estas competencias quedarían relacionadas causalmente con el desempeño en el puesto de trabajo, de tal manera que los motivos, los rasgos de carácter, el concepto de uno mismo y los conocimientos permiten predecir unas conductas concretas que a su vez predicen el desempeño (Hooghiemstra, 1992).

Aceptada la importancia de las personas y sus competencias para las organizaciones, se han hecho múltiples consideraciones sobre el tipo de competencias necesarias para lograr con éxito la inserción y el desempeño laboral. Se ha diferenciado entre *competencias esenciales*, que serían las exigidas para una actuación media o mínimamente adecuada, y *competencias diferenciadoras*, que permiten distinguir a quienes sobresalen por sus actuaciones (Boyatzis, 1982). Se habla de *competencias generales* para aludir a aquellas en que se sustenta el aprendizaje durante toda la vida, incluyendo competencias básicas en el ámbi-

to de la lectoescritura o la alfabetización matemática, y competencias de comunicación, trabajo en equipo, pensamiento crítico y reflexivo, toma de decisiones, dominio de nuevas tecnologías de la información o aptitud para el aprendizaje continuo. Complementarias a éstas serían las *competencias transferibles*, o también competencias clave, que permiten a los ciudadanos ser capaces de adquirir por sí mismos nuevas competencias, adaptarse a las nuevas tecnologías y a nuevos contextos, propiciando así su movilidad en el mercado de trabajo. El desarrollo de estas competencias transferibles constituye no sólo un modo de responder a las demandas de los empleadores, sino de formar ciudadanos que se integren y contribuyan al desarrollo de la sociedad. Desde una visión integrada (Echeverría, 2002), la competencia profesional es la suma de cuatro componentes, según los cuales los sujetos saben (*competencia técnica*), saben hacer (*competencia metodológica*), saben ser (*competencia personal*) y saben estar (*competencia participativa*).

Son numerosas las tipologías y clasificaciones de competencias laborales genéricas que han elaborado diferentes autores (ver al respecto las presentadas en Rodríguez, 2006), tratando de incluir aquéllas que en mayor medida responden a las necesidades derivadas del desempeño laboral. El modelo propuesto por Spencer y Spencer (1993) recoge seis grupos de competencias genéricas que reproducimos en el cuadro 1.

<i>Grupos</i>	<i>Competencias genéricas</i>
Competencias de desempeño y operativas	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación al resultado. • Atención al orden, calidad y perfección. • Espíritu de iniciativa. • Búsqueda de la información.
Competencias de ayuda y servicio	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidad interpersonal. • Orientación al cliente.
Competencias de influencia	<ul style="list-style-type: none"> • Persuasión e influencia. • Conciencia organizativa. • Construcción de relaciones.
Competencias directivas	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de los otros. • Actitudes de mando: asertividad y uso del poder formal. • Trabajo en grupo y cooperación. • Liderazgo de grupos.
Competencias cognitivas	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento analítico. • Pensamiento conceptual. • Capacidades técnica, profesionales y directivas.
Competencias de eficacia personal	<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol. • Confianza en sí mismo. • Flexibilidad. • Hábitos de organización.

Cuadro 1; Clasificación de las competencias laborales genéricas (Spencer y Spencer, 1993)

Teniendo en cuenta la vinculación de las competencias a puestos de trabajo concretos, las competencias habrán de diversificarse en función de los diferentes puestos considerados en una organización y de acuerdo también con las funciones y tareas específicas definidas para los mismos. En esta dirección, Hooghiemstra (1992) sugería una serie de competencias genéricas diferenciando entre distintos niveles de responsabilidad dentro de una organización, al tiempo que establecía un proceso para la definición del perfil de competencias específicas de cada organización. En el cuadro 2 se recoge la clasificación realizada en función de los puestos de ejecutivo, director o empleado.

<i>Puesto</i>	<i>Competencias</i>
Ejecutivos	<ul style="list-style-type: none"> • Razonamiento estratégico. • Liderazgo del cambio. • Gestión de las relaciones.
Directores	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad. • Introducción del cambio. • Sensibilidad interpersonal. • Delegación de responsabilidades. • Trabajo en equipo. • Transferibilidad a diferentes entornos geográficos.
Empleados	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad. • Motivación para buscar información y capacidad de aprender. • Orientación hacia el logro. • Motivación para el trabajo bajo presión del tiempo. • Colaboración en grupos multidisciplinares. • Orientación hacia el cliente.

Cuadro 2; Competencias generales según puesto ocupado (Hooghiemstra, 1992)

Aún así, la definición de competencias exigibles a quienes van a desempeñar una determinada tarea ha de descender a niveles de concreción mayores. La identificación de las competencias propias de un puesto de trabajo constituye una de las primeras actuaciones que deben cubrirse en el ámbito de la gestión de los recursos humanos, y que forma parte de la descripción de los puestos de trabajo de la organización. Esa descripción del perfil competencial propio de un puesto de trabajo será precisamente la referencia común a la hora de llevar a cabo la evaluación de competencias.

2. CONCEPTO Y SENTIDO DE LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

La evaluación de competencias puede entenderse como un proceso por el cual se recoge información acerca de las competencias desarrolladas por un individuo y se comparan éstas con el perfil de competencias requerido por un puesto de trabajo, de tal manera que pueda formularse un juicio de valor sobre el ajuste al mismo. Las competencias de los individuos son evaluadas antes de su incorporación a una organización, cuando se realiza la selección de perso-

nal, y además la evaluación de competencias estará presente a lo largo de la vida laboral del sujeto, como medio para valorar su desempeño en el puesto de trabajo o sus posibilidades de desarrollo.

La presencia de la evaluación a lo largo de la vida laboral del sujeto responde a las finalidades que se atribuyen a la misma. Adoptando la distinción que hacen Grados, Beutelspacher y Castro (2006), podríamos afirmar que la evaluación tendría dos finalidades u objetivos básicos: uno de tipo psicosocial y otro de tipo administrativo. Desde el punto de vista psicosocial, la evaluación contribuye al desarrollo individual y a la adaptación de las personas al ambiente laboral. Con este fin, la evaluación pretende conocer el rendimiento de los empleados, su conducta, sus cualidades, deficiencias, logros o su potencial de desarrollo. Desde el punto de vista administrativo, la evaluación sirve a la selección del personal más adecuado para cubrir los puestos de trabajo de la organización, a la toma de decisiones sobre incrementos salariales o la puesta en marcha de acciones formativas, entre otros propósitos.

La evaluación de competencias tiene una utilidad clara en el marco de las organizaciones laborales, actuando como verdadero eje de las políticas desarrolladas en materia de gestión de recursos humanos. Considerando las dos finalidades básicas que hemos destacado en el párrafo anterior, es posible concretar una serie de utilidades y funciones que cubre específicamente la evaluación de competencias laborales cuando se enfoca la cuestión desde el punto de vista de la organización, de los trabajadores o de quienes desempeñan responsabilidades de supervisión (ver cuadro 3).

Para la organización	<ul style="list-style-type: none"> • Para fundamentar la planificación de los recursos humanos. • Como base para la selección de nuevo personal. • Como parte de la evaluación del personal. • Para informar a la dirección sobre las actividades del personal. • Como base para la adopción de criterios en materia de política de personal (motivación, promoción, salario, corrección de deficiencias en el trabajo, etc.). • Como forma de determinar el grado de integración del personal con las finalidades y con la cultura de la organización. • Para motivar al trabajador hacia un mayor entendimiento de los principios y objetivos de la empresa. • Para propiciar la comunicación jefe-subordinado acerca del puesto de trabajo y de la realización de las tareas propias del mismo. • Para identificar necesidades de capacitación y desarrollo personal.
Para los trabajadores	<ul style="list-style-type: none"> • Para conocer su situación en relación con las competencias exigidas por el puesto de trabajo que ocupa. • Como punto de referencia para identificar competencias que deben mejorarse o desarrollarse. • Para comprobar que sus competencias laborales son apreciadas por la organización. • Como medio para lograr una mejor situación dentro de la organización. (promoción, mayores beneficios, incentivos, etc.).

Para los supervisores	<ul style="list-style-type: none"> • Como vía para una evaluación sistemática de las personas. • Como medio de comprobar que el desempeño de los trabajadores contribuye a los fines y metas de la organización. • Para valorar el potencial de las personas y lo que puede esperarse de ellas. • Para la adopción de decisiones imparciales a la hora de determinar incrementos salariales, ascensos, traslados, etc. • Como coadyuvante para lograr mejores relaciones y mejor comunicación con los subordinados.
-----------------------	--

Cuadro 3; Utilidad de la evaluación de competencias laborales (adaptado de Grados, Beutelspacher y Castro, 2006)

Retomando la idea de que la evaluación de competencias laborales está presente en diferentes momentos de la vida laboral de los trabajadores, vamos a diferenciar las situaciones de selección de personas para cubrir puestos de trabajo y las situaciones en las que personas ya incorporadas a una organización son evaluadas en el marco de la gestión del desempeño.

2.1. Evaluación para la selección

La selección de personas para cubrir un puesto de trabajo pretende identificar entre los candidatos disponibles a aquéllos que poseen las capacidades requeridas para el desempeño eficaz del puesto, de tal manera que su participación en la organización contribuya a que ésta alcance sus objetivos. Un modo adecuado de llevar a cabo esta tarea es la adopción y desarrollo de un sistema de selección basado en competencias, en el marco del cual tiene lugar la evaluación de competencias de los candidatos a cubrir un puesto de trabajo.

La selección basada en competencias requiere la definición previa de las competencias necesarias para un adecuado desempeño en el puesto que se pretende cubrir, y en segundo lugar la evaluación de esas competencias en los candidatos al puesto. Asumiendo las tareas que señala Bethell-Fox (1992), podemos ver la selección como un proceso en el que identificamos las fases enumeradas en los párrafos que siguen. Gráficamente, el proceso de selección que describiremos queda recogido en la figura 1.

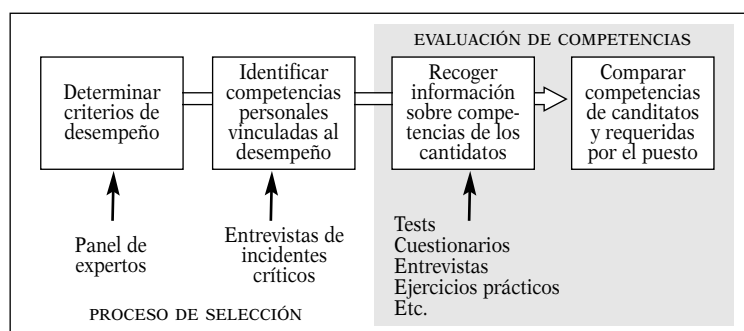


Figura 1; Lugar de la evaluación en la selección basada en competencias

- a) El proceso de selección comenzaría con la definición de los criterios de desempeño en el puesto a cubrir, de tal manera que conozcamos qué se espera que consiga el ocupante de un puesto de trabajo. El panel de expertos formado por miembros de la propia organización, tanto quienes se encuentran jerárquicamente por encima del puesto en cuestión como quienes dependen de los resultados generados desde el mismo, podrían establecer las exigencias del puesto de trabajo de acuerdo con los objetivos propios dentro de la organización. Técnicas basadas en la observación o en la entrevista personal también se han propuesto para llevar a cabo esta tarea (Barranco, 2000).
- b) Una segunda tarea consistiría en identificar competencias personales que contribuirían a alcanzar los criterios de desempeño. Un recurso para ello puede ser considerar trabajadores que ya ocupan el puesto objeto de la selección, diferenciando entre quienes destacan por su desempeño superior y quienes presentan simplemente un desempeño adecuado. Con estos trabajadores resultará interesante la utilización de las BEI (*Behavioural Event Interviews*) o entrevistas de incidentes críticos, mediante las cuales se pide a los individuos que reflexionen sobre situaciones laborales que resultaron exitosas y situaciones que no lo fueron, para que analicen qué elementos contribuyeron a ello. Cuando la selección se hace para puestos de nueva creación en la organización, la identificación de competencias puede basarse en los listados de competencias genéricas, eligiendo a través de expertos aquéllas que cuentan con más probabilidades de ser relevantes para el puesto y fijando para ellas los niveles requeridos para un desempeño superior.
- c) Definido el perfil de competencias requerido, la siguiente actuación supone la recogida de información sobre las competencias que poseen los candidatos. Esta información se obtiene a través de técnicas como los tests, cuestionarios, entrevistas, ejercicios prácticos, de las que nos ocuparemos en el siguiente apartado. Un modo de ajustar las competencias de los candidatos a las exigidas para un desempeño superior en el puesto consiste en dar a conocer, en el momento de difundir la oferta para cubrir plazas, cuáles son las competencias exigidas de tal manera que se produzca la autoselección de candidatos y éstos se reduzcan a los que encajan en el perfil demandado.
- d) Por último, la selección requiere que se lleve a cabo una comparación entre las competencias valoradas en los aspirantes y las competencias unidas al puesto de trabajo que ha de cubrirse. En función de esa comparación podrá determinarse el grado de ajuste de cada candidato al puesto.

La evaluación de competencias se haría por tanto a través de la recogida de información sobre el objeto evaluado, que en este caso son las competencias

de las personas que aspiran a ocupar un puesto de trabajo. La información recogida acerca de sus competencias es valorada a partir de su comparación con las competencias exigidas para el puesto, que son las exhibidas por quienes ya lo desempeñan con éxito, permitiendo que se adopte un juicio de valor sobre el grado de correspondencia entre ambos términos de la comparación.

2.2. Evaluación para la gestión del desempeño

El concepto de gestión del desempeño alude de forma global y holística a la forma en que se dirige y gestiona al personal, con el fin de alcanzar las metas que persigue la organización al tiempo que se mejora el desempeño de los empleados. Incluye aspectos relativos a la planificación del desempeño, la evaluación del mismo y las derivaciones que estos procesos tienen sobre la formación y el reconocimiento a las personas (ver figura 2).

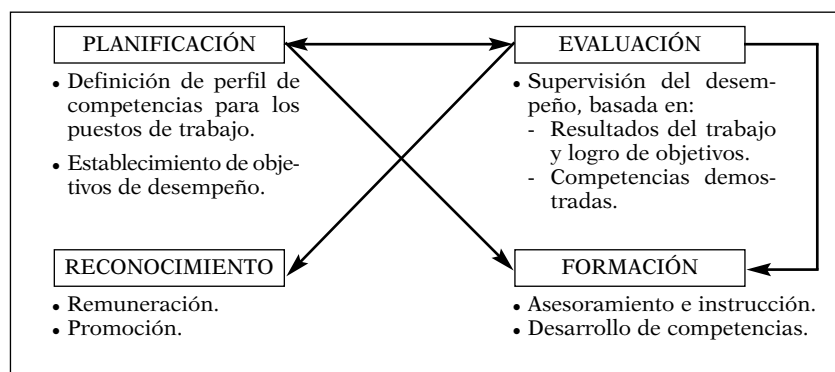


Figura 2; Procesos incluidos en la gestión del desempeño

El desempeño expresa el modo en que un trabajador realiza las funciones y tareas que tiene asignadas, de acuerdo con la misión y los objetivos fijados por la empresa, y demuestra en el ejercicio de sus funciones poseer las competencias exigidas para el puesto de trabajo que ocupa. La evaluación del desempeño puede atender por tanto a los logros en el trabajo, medidos en términos de producción o consecución de objetivos, y a la medida en que las competencias laborales que se asocian a un desempeño adecuado han sido demostradas. La consideración de la dimensión personal, esto es las cualidades y capacidades de los trabajadores, llevaría a explicar la consecución de los resultados que se les exigen, por lo que la evaluación del desempeño basada en competencias parece una opción adecuada en sí misma o formando parte de modelos mixtos que consideran también los resultados.

De acuerdo con este planteamiento, la evaluación de competencias se enmarca en la evaluación del desempeño, y juega un papel central en la gestión del mismo. La evaluación responde a la definición de los perfiles de competen-

cias para los diferentes puestos de trabajo, al tiempo que influye sobre la redefinición de los mismos y el planteamiento de objetivos más elevados en cuanto a resultados y a desarrollo competencial.

De la evaluación se derivan decisiones en cuanto a la formación de los empleados y al diseño de sus planes de desarrollo profesional. En este sentido, cabe hablar de una evaluación del potencial, que permitiría valorar las posibilidades que los empleados tienen de promocionar dentro de la organización o de asumir nuevas funciones.

Y, por último, de la evaluación de competencias se derivarían reconocimientos en el plano salarial. Si bien en este aspecto las organizaciones pueden ser algo más reticentes, la adopción de un sistema de remuneración basada en competencias supondría respaldar con seriedad la opción de la organización de definir un sistema de competencias y procurar el desarrollo de las mismas en su personal.

La evaluación de competencias, cuando se enmarca en la evaluación del desempeño, supone una comparación entre las competencias demostradas por el individuo en su trabajo y las competencias exigidas para un desempeño exitoso en el puesto que ocupa. Las posibles discrepancias entre ambos términos de comparación señalan la dirección en la que habrá de avanzar el desarrollo de las competencias del trabajador.

3. TÉCNICAS PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

En apartados anteriores se ha ido aludiendo a algunos métodos utilizados para identificar o evaluar competencias. La clasificación de las técnicas que pueden emplearse para este fin podría hacerse adoptando como criterio el tipo de información sobre el que se centran. Así, podremos distinguir entre técnicas para valorar competencias que se apoyan prioritariamente en rasgos o características de las personas, técnicas que parten del comportamiento de las personas en sus puestos de trabajo, y técnicas que, pudiendo incluir la recogida de informaciones como las anteriores, integran éstas con las valoraciones de los propios trabajadores o de otros miembros de la organización.

La evaluación de competencias privilegia aquellas técnicas que se apoyan en el comportamiento de las personas en el puesto de trabajo o, en el caso de la selección de personal, en su actuación ante situaciones prácticas reales o simuladas de ejercicio laboral. Es decir, la verificación de los conocimientos, habilidades, valores que integran la competencia laboral requerida para un puesto de trabajo ha de llevarse a cabo en situaciones de desempeño laboral o lo más próximas posible a éste. El abanico de métodos que podrían emplearse en la evaluación de competencias conforme a la clasificación adoptada se recoge en el cuadro 4.

<i>Fuentes de información</i>	<i>Instrumentos de evaluación</i>
Experiencia práctica	<ul style="list-style-type: none"> • Listas de verificación. • Sistemas de escalas para la observación. • Incidentes críticos. • Simulación y ejercicios prácticos.
Características y experiencias del evaluado	<ul style="list-style-type: none"> • Tests psicológicos. • Recogida de información biográfica. • Entrevista de evaluación. • Portafolios.
Valoraciones del evaluado o de otros miembros de la organización	<ul style="list-style-type: none"> • Autoinforme sobre comportamientos. • Balance de competencias. • Evaluación de 360°.

Cuadro 4; Técnicas para la evaluación de competencias laborales

3.1. Técnicas basadas en el análisis de la experiencia práctica

Un primer bloque de técnicas se apoya en el análisis del desempeño laboral de los trabajadores, tomando como fuente de información la experiencia de trabajo real o simulada. En este caso, el acceso a la información se realiza de modo directo, dado que el evaluador observa directamente el modo en que se comporta el sujeto evaluado.

- a) Listas de verificación (*check lists*). Consisten en un repertorio de cualidades, conductas o comportamientos, a los que subyace una determinada competencia, sobre los cuales el evaluador debe constatar su presencia o ausencia en el trabajador evaluado. Un ejemplo de lista de comprobación con la que valorar la competencia de los sujetos para el desarrollo de las personas a su cargo es la que aparece en el cuadro 5.

<i>Comportamientos unidos a la competencia para el desarrollo de las personas</i>	SI	NO
<ul style="list-style-type: none"> • Informa a las personas sobre las características del puesto que ocupan. • Acuerda objetivos de rendimiento con las personas. • Ofrece a las personas recomendaciones y formación para desarrollar sus capacidades. • Motiva a las personas animándolas a mejorar. • Reconoce a las personas el trabajo bien realizado. • (...) 		

Cuadro 5; Lista de verificación para evaluar la competencia “desarrollo de personas”

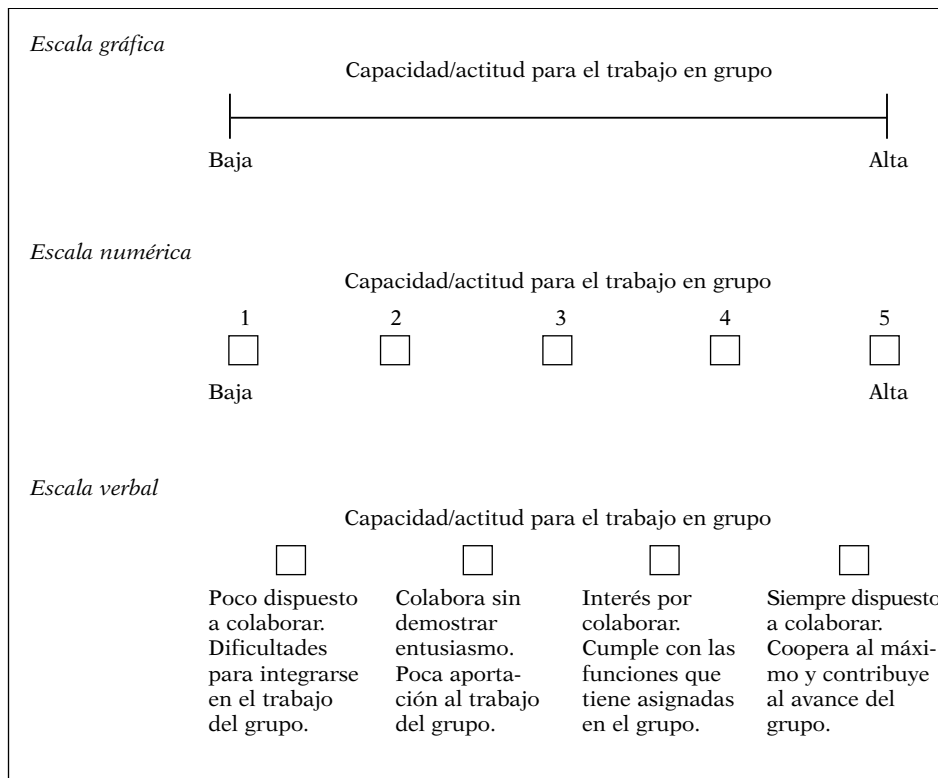
Una variante de las listas de verificación son las denominadas listas de preferencias, en las que las diferentes afirmaciones sobre cualidades y conductas del sujeto se estructuran en bloques, de tal manera que el evaluador debe elegir una o dos afirmaciones del bloque que son las más ajustadas al desempeño del sujeto evaluado, y a veces también se elige la afirmación con menor grado de ajuste.

- b) Sistemas de escalas. Frente a la valoración de todo o nada que representan las listas de verificación, los sistemas de escalas permiten valorar en qué grado se posee un determinado rasgo o se manifiesta una conducta. A través de la escala pueden reflejarse los diferentes niveles de desarrollo alcanzados en cada una de las competencias objeto de evaluación, desde el que representa un bajo nivel de competencia hasta niveles superiores en la misma. Las escalas pueden ser utilizadas para registrar los resultados de la observación y valoración del desempeño por parte de supervisores, compañeros o subordinados.

Dependiendo del modo en que están construidas, las escalas pueden ser gráficas, numéricas o verbales. En las primeras suele utilizarse una línea continua donde se hace una marca indicando la posición del sujeto en la competencia medida. Las escalas numéricas señalan mediante números diferentes grados, fijando las posibles posiciones en las que situaríamos su nivel de competencia. Por último, las escalas verbales sustituyen los valores numéricos por expresiones que reflejan mayor o menor posesión del rasgo o conducta objeto de evaluación. Para tal fin puede recurrirse a términos graduados en función de la frecuencia (por ejemplo: siempre, frecuentemente, a veces, nunca), la cantidad (por ejemplo: todo, mucho, bastante, poco, nada), la intensidad (por ejemplo: fuertemente, de forma moderada, débilmente).

Las escalas verbales podrían sustituir los calificativos por una descripción de las manifestaciones que definen cada grado en la escala de competencia. La construcción de este tipo de escalas para la evaluación de competencias requiere un conocimiento adecuado del puesto de trabajo en el que son requeridas. Como se apuntó anteriormente, el análisis del desempeño de diferentes trabajadores puede ser el punto de partida para identificar comportamientos representativos de diferentes niveles de competencia y graduar los mismos desde los que reflejan un menor desarrollo a un mayor desarrollo.

En el cuadro 6 se muestran ejemplos de escalas gráfica, numérica y verbal que responden al propósito de evaluar la competencia de los sujetos para actuar integrados en grupos de trabajo.



Cuadro 6; Ejemplos de escalas para evaluar la competencia de trabajo en grupo

- c) Incidentes críticos. Entre las formas de registro a partir de la observación más utilizadas para la evaluación de competencias laborales se encuentran los incidentes críticos. Éstos consisten en la anotación de hechos singulares que ocurren en un determinado momento y que resultan especialmente relevantes de cara a valorar el desempeño de un individuo en su puesto de trabajo. El registro de incidentes críticos puede realizarse de manera amplia, recogiendo aquellas actuaciones positivas o negativas realizadas por el trabajador, o bien focalizarse en los hechos o conductas que se relacionen con determinadas competencias que pretenden valorarse. Por ejemplo, al evaluar la competencia de un trabajador de la administración pública para el trato con el cliente, podrían haberse registrado incidentes como los que se recogen en el cuadro 7.

Empleado:	<u>Arturo Núñez (administrativo)</u>	Período:	<u>Febrero-Marzo 2006</u>
Evaluador:	<u>Rafael Tirado (Jefe de Sección)</u>		
4 febrero	Ayudó a una persona mayor a cumplimentar un formulario de solicitud para una prestación social.		
16 febrero	Un usuario del servicio se dirigió al responsable de la unidad para reconocer la buena atención que había recibido por parte del evaluado.		
18 febrero	Atendió fuera de horario a un usuario que había tenido que volver a su domicilio para completar la documentación que debía entregar.		
3 marzo	Propuso una modificación en el protocolo de actuación para la solicitud de certificaciones, de acuerdo con la cual se agilizan notablemente los trámites que ha de realizar el usuario.		
21 marzo	Se prestó para reforzar la atención al público en los momentos de máxima afluencia, a pesar de que no le correspondía realizar esa función.		

Cuadro 7; Registro de incidentes críticos al valorar la competencia de un trabajador de la Administración Pública para el trato con los usuarios

Al recoger hechos o circunstancias tal y como se han producido, el registro de incidentes críticos tiene la ventaja de no estar sujeto a la apreciación del evaluador, como ocurre en las escalas. Por otra parte, la acumulación de incidentes permite valorar el desarrollo experimentado a lo largo del tiempo sin que influya la distorsión retrospectiva que acompañaría a una valoración sobre hechos ocurridos en el pasado.

La traducción de los registros en una valoración o calificación numérica es posible siguiendo diferentes vías. Una de las que pueden adoptarse cuando se valora a diferentes personas consistiría en ordenar, mediante juicio de expertos, todos los incidentes registrados para el conjunto de sujetos evaluados y asignar a cada individuo una puntuación obtenida como media del rango que correspondió a los incidentes que ha protagonizado.

- d) Simulación y ejercicios de carácter práctico. Consiste en someter a prueba a los sujetos evaluados planteándoles situaciones o casos prácticos similares, en términos de competencias exigidas, a los que se viven en el puesto de trabajo, de tal manera que puedan demostrar el nivel de competencia que poseen.

La utilización de este procedimiento está especialmente indicada cuando no es posible la observación en contextos reales, bien porque la evaluación de competencias se realice antes de la incorporación a un puesto de trabajo, enmarcada en procesos de selección de personas, o bien porque la presencia de evaluadores en el escenario laboral no sea posible.

En la evaluación de competencias a partir de simulaciones y ejercicios prácticos se puede recurrir a cualquiera de las técnicas anteriores para llevar a cabo la recogida de evidencias sobre las competencias demostradas por los sujetos evaluados. La utilización de este tipo de ejercicios junto con la administración de tests y la realización de entrevistas

se integran en procesos de selección denominados centros de valoración (*assessment centres*), los cuales suponen reunir durante uno o varios días a grupos de cinco o seis candidatos para valorar sus competencias desde una variedad de perspectivas diferentes (Mitrani y otros, 1992). Esta modalidad propicia el empleo de técnicas grupales que suponen el planteamiento de casos-problema ante los cuales los sujetos han de demostrar competencias para el trabajo en grupo, tales como liderazgo, negociación, facilitación del consenso, resolución de conflictos, etc.

3.2. Técnicas basadas en características y experiencias de los sujetos

Además de las técnicas que toman como fuente de información el desempeño laboral, la evaluación de competencias puede recurrir a otras que se basan en el análisis de las características y experiencias del sujeto evaluado. En este caso, el evaluador no accede directamente a la actuación del trabajador en su puesto, sino que valora ésta a partir de sus características personales o a partir de la obtención de información mediada por los sujetos acerca de su experiencia.

- a) Tests. Los enfoques de rasgo, dominantes durante mucho tiempo en lo que se refiere a la selección y evaluación de personas en las organizaciones, utilizan como principal instrumentos los tests psicológicos. Su mayor utilidad se encuentra en la posibilidad de detectar el potencial de desempeño del individuo en un puesto de trabajo, a efectos de selección, promoción o definición de itinerarios formativos adaptados a sus posibilidades.

Entre los tests utilizados en la evaluación de competencias se encuentran los que miden capacidad intelectual, aptitudes u otras capacidades tanto genéricas como específicamente vinculadas al puesto de trabajo. Junto a éstos, se utilizan inventarios de personalidad o de intereses profesionales, recogiendo aspectos como motivación, introversión-extraversión, integración social, habilidades sociales, autoestima, autoconcepto.

Durante años se ha recurrido a la evaluación psicológica de los sujetos, basada en una serie de rasgos que constituyen buenos predictores de su rendimiento en el puesto de trabajo. Desde el punto de vista de la evaluación de competencias, estos instrumentos siguen siendo interesantes en la medida en que informan sobre capacidades, aptitudes o rasgos de personalidad que están en la base de las competencias exigidas por el puesto de trabajo.

- b) Recogida de información biográfica. La aplicación de las historias de vida (o también bioinformación) en el ámbito de la evaluación de competencias resulta válida especialmente cuando se trata de seleccionar entre candidatos a un puesto de trabajo. La información sobre

experiencias pasadas de los sujetos, y en particular experiencias formativas y laborales, es tomada como base para predecir la competencia que podrán demostrar en el ejercicio laboral.

La construcción de las historias de vida puede iniciarse a partir de la recogida de información mediante los impresos de solicitud que deben cumplimentar quienes concurren a un puesto vacante. También las entrevistas, de las que nos ocupamos más adelante en este apartado, constituyen una herramienta útil para reunir información sobre la trayectoria seguida por los sujetos e inferir a partir de ella el grado en que éstos habrían desarrollado las competencias relevantes.

- c) Entrevistas de evaluación. Las entrevistas permiten el acceso a información sobre las actuaciones del sujeto en su puesto de trabajo o acerca de sus actitudes ante el mismo. Las entrevistas se prestan también para que el trabajador reciba retroalimentación acerca del desarrollo logrado en relación con las competencias exigidas por el puesto de trabajo, y para que se acuerden vías de cara a la mejora de las mismas. En este caso, la entrevista de evaluación es un paso final dentro de un proceso que incluye la recogida de información por otras vías: observación, autoinformes, incidentes críticos, etc. Así, el evaluador llega a la entrevista conociendo cuál es el comportamiento del trabajador en su puesto y cuáles son los resultados del mismo.

La realización de la entrevista requiere un clima adecuado que facilite la comunicación entre el evaluador y el evaluado. Generalmente, las organizaciones que utilizan la entrevista lo hacen con una periodicidad anual. En la realización de la misma cabe contemplar un proceso que incluye actuaciones previas y posteriores a la entrevista en sí. En el cuadro 8 se muestra un posible esquema para el desarrollo de la entrevista de evaluación, que hemos adaptado a partir de Puchol (1993).

<p>PREPARACIÓN DE LA ENTREVISTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinación del día, lugar, hora y duración aproximada. • Citación del evaluado. • Consecución de un ambiente adecuado para el desarrollo de la entrevista. • Recopilación por el evaluador de datos acerca de la competencia demostrada por el evaluado. <p style="text-align: center;">ENTREVISTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Recepción e introducción general del tema. • Cumplimentación de ficha o registro donde quede constancia del contenido abordado: <ul style="list-style-type: none"> - El desarrollo alcanzado por el sujeto evaluado en cada una de las competencias que forma parte del perfil de exigencias del puesto. - Los comportamientos en los que se evidencian necesidades de mejora. - La consecución por parte del evaluado de los objetivos que se hubieran fijado en un momento anterior. - El establecimiento de un plan de desarrollo y mejora de las competencias individuales. • Cierre de la entrevista. <p style="text-align: center;">ACTUACIONES POSTERIORES A LA ENTREVISTA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Remisión de la entrevista a superiores inmediatos y desde éstos a la dirección general. • Envío de información a responsables de formación, administración, etc. a efectos de las medidas que se pudieran adoptar.
--

Cuadro 8; Esquema para el desarrollo de la entrevista de evaluación (adaptado de Puchol, 1993)

- c) **Portafolios.** Consiste en una carpeta o cuaderno en el que se recogen las experiencias formativas y profesionales de un sujeto, con el fin de registrar documentalmente las competencias adquiridas a lo largo del tiempo. El portafolios se elabora de modo continuado, acumulando aquellas evidencias que permiten sustentar el desarrollo de las competencias laborales del individuo. Entre los contenidos de un portafolios pueden estar las titulaciones, diplomas o certificados obtenidos como consecuencia de la formación seguida, certificaciones emitidas por los empleadores acerca de la experiencia laboral de los sujetos y de las competencias demostradas en la misma; la descripción de funciones realizadas o situaciones en las que ha tenido lugar el desempeño laboral del sujeto; muestras de productos logrados a partir del trabajo desarrollado; o reflexiones sobre su experiencia académica y laboral.

Para el individuo, la elaboración de un portafolios supone un ejercicio continuado de reflexión y aprendizaje a partir de la experiencia personal, y provee de una base adecuada para la comunicación y presentación de sus competencias o para la redacción de un currículum vitae. Del mismo modo, el portafolios puede constituir la base para la elaboración de proyectos formativos y profesionales.

3.3. Técnicas basadas en valoraciones

Un tercer tipo de técnicas son las que utilizan como fuente de información a los propios trabajadores que son evaluados o a otros miembros de la organización. En este caso, la información manejada no surge directamente de las realizaciones prácticas de los sujetos, sino que implica recoger las valoraciones que diferentes personas hacen sobre el sujeto evaluado

- a) **Autoevaluaciones.** La autoevaluación es una técnica especialmente interesante para evaluar competencias laborales cuando se da a ésta una función formativa. Consiste en hacer que el sujeto evaluado reflexione sobre sus ejecuciones en el puesto de trabajo y llegue a explicitar una valoración acerca de sus competencias. Cuando el trabajador participa de este modo en la evaluación, llegando a identificar por sí mismo qué competencias no ha alcanzado en el grado que requiere el puesto de trabajo, se encuentra más predispuesto y comprometido con su desarrollo que cuando estas insuficiencias les son comunicadas por otras personas que ejercen el papel de evaluadores.

La autoevaluación suele apoyarse en algún protocolo, inventario o cuestionario a través del cual se lleva al sujeto a reflexionar y valorar sobre una serie de aspectos relativos a su desempeño laboral. En este sentido, la aplicación periódica de los denominados cuestionarios de evaluación de competencias tiene además el valor de propiciar en el sujeto la toma de conciencia sobre el desarrollo de sus competencias a lo largo del tiempo.

A veces, la autoevaluación es complementaria a la evaluación que realizan agentes supervisores, los cuales podrían utilizar el mismo protocolo de valoración. Las apreciaciones del trabajador a través de la autoevaluación y de los evaluadores que juzgan su competencia laboral sirven como punto de partida para el intercambio de opiniones entre ambas partes con el fin de llegar a acuerdos consensuados sobre las necesidades formativas del trabajador.

- b) Balance de competencias. Consiste en una técnica basada en la autoevaluación, que supone la puesta en marcha de un proceso por el que se guía a la persona para que identifique, seleccione y se comprometa con aquellas opciones profesionales que resultan más coherentes con sus propias competencias. El balance de competencias permitiría a las personas tomar conciencia de sus propias competencias y motivaciones, facilitándole el camino hacia la construcción de un proyecto profesional coherente con las oportunidades que ofrece el mercado de trabajo (Rodríguez, 2006).

Si bien es una técnica propia de la orientación profesional, implica en sí misma una actividad evaluadora que puede canalizarse hacia finalidades como la incorporación al mundo laboral o el desarrollo profesional. Alberici y Serreri (2005) definen el balance de competencias como un método de análisis y autoanálisis asistido de las competencias y el potencial de una persona de cara a la puesta a punto de un proyecto de desarrollo profesional, inserción laboral o formación para la ocupación.

El balance de competencias supone la utilización de diferentes métodos de recogida de datos, incluyendo tests psicológicos, entrevistas, biografías o la observación en el contexto laboral, entre otros. A través de ellos, se recogen datos sobre la historia profesional de los sujetos, destacando sus experiencias profesionales y extraprofesionales, sus experiencias formativas, competencias adquiridas, intereses y motivaciones. En la elaboración del balance de competencias el sujeto aprende a describir y evaluar sus competencias personales, profesionales y sociales, y a elaborar proyectos profesionales que se basan en la comparación entre las competencias que posee y las exigidas por un determinado perfil profesional.

En el cuadro 9 presentamos la adaptación de uno de los ejemplos con los que Alberici y Serreri (2005) ilustran el desarrollo práctico del proceso seguido, en el marco de un programa de desarrollo local, para la elaboración de un balance de competencias en jóvenes desempleados. En el mismo se aprecian las diferentes fases, los instrumentos y los contenidos considerados en cada una de ellas.

Fases	Etapas/instrumentos	Finalidad
Fase I: Acogida	<i>Etapa I: Reunión informativa de grupo.</i> • Folleto de presentación del balance.	Presentación del balance, motivación a la participación, reparto de actividades y calendario.
	<i>Etapa II: Primera entrevista.</i> • Solicitud de adhesión.	Análisis de las solicitudes para participar: objetivos individuales respecto al balance, negociación de contenidos y modalidades del balance.
Fase II: Investigación	<i>Etapa I: Segunda entrevista.</i> • Itinerario autobiográfico. • Ficha de autoanálisis de intereses y motivaciones profesionales. • Cuestionario de intereses profesionales.	Confección del itinerario autobiográfico, incluyendo la identificación de experiencia personal y profesional, intereses y motivaciones profesionales, y la definición de primeras hipótesis de proyecto profesional.
	<i>Etapa II: Tercera entrevista.</i> • Rejilla de autoevaluación. • Ficha de análisis de actividades desarrolladas. • Primera ficha del proyecto.	Aumento del conocimiento de sí mismo, toma de conciencia de los propios puntos fuertes y puntos débiles, identificación de conocimientos, capacidades, habilidades sociales, e identificación de las vías de proyecto y las competencias correspondientes.
	<i>Etapa III: Reunión colectiva.</i> • Ficha del proyecto.	Comunicación al grupo de las vías de proyecto individuales, y constitución de grupos de trabajo para ideas de proyecto similares.
	<i>Etapa IV: Reunión colectiva con experto en el mercado laboral local. Encuentro con testimonios privilegiados. Búsqueda de información.</i> • Ficha de recogida de información. • Rejilla de entrevista a testimonios privilegiados. • Ficha sintética sobre perfiles profesionales.	Valoración de la viabilidad del proyecto a partir del análisis de las oportunidades reales en el entorno, e identificación de las posibilidades de formación disponibles.
Fase III: Síntesis	<i>Etapa I: Cuarta entrevista.</i> • Ficha de proyecto y plan de acción. • Documentos de síntesis.	Definición del proyecto personal y profesional, con el correspondiente plan de acción, identificación de necesidades de formación y primera redacción por los asesores del documento final de síntesis.
	<i>Etapa II: Intercambio de documentación a distancia.</i> • Ficha de proyecto y plan de acción. • Documentos de síntesis.	Revisión y corrección del documento de síntesis por los participantes.
	<i>Etapa III: Encuentro de grupo.</i> • Dossier de balance.	Análisis de la experiencia seis meses después y valoración de su impacto sobre las elecciones profesionales.

Cuadro 9; Fases, instrumentos y contenido en una experiencia de balance de competencias

- c) Evaluación de 360 grados. Este procedimiento de evaluación consiste en valorar las competencias del sujeto evaluado a partir de la información que aportan todas aquellas personas de la organización que se encuentran en torno a aquél, incluyendo superiores, compañeros y subordinados. A veces, cuando la naturaleza del trabajo desempeñado lo posibilita, se considera también a los clientes o usuarios como agentes evaluadores.

Para recoger las evaluaciones se emplea algún formato de cuestionario o inventario que facilite la valoración sobre comportamientos que se asocian a determinadas competencias. Cubierta esta primera fase, es necesario celebrar una reunión entre todos los evaluadores o establecer alguna otra vía para llegar a consensuar en una evaluación única las distintas opiniones, derivando de ello un plan de formación para desarrollar las competencias que así lo requieran.

La evaluación de 360 grados requiere que los individuos objeto de evaluación se encuentren ejerciendo el puesto de trabajo para el cual se pretende valorar su grado de competencia.

4. DIFICULTADES PARA LA EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS

La evaluación en sí puede ser compleja, y encierra la dificultad que supone emitir juicios valorativos que se ajusten a las características y al mérito real de las personas evaluadas. Intrínsecamente, el desarrollo de la evaluación puede verse dificultado por problemas de tipo técnico que tienen su base generalmente en el modo en que quienes se encargan de llevarla a cabo se desenvuelven en su tarea evaluadora. Cuando la evaluación se realiza en el seno de organizaciones, asumiendo el papel de evaluadores los propios miembros de la organización, las relaciones interpersonales entre los trabajadores y quienes se encargan de evaluarlos pueden condicionar la valoración que se haga. Atenuar este problema es posible cuando se hacen esfuerzos por sistematizar los procesos de evaluación y establecer procedimientos que impliquen la recogida de datos y evidencias en los que apoyar cualquier juicio de valor.

Por otra parte, las personas que actúan como evaluadores no siempre cuentan con la capacitación suficiente para llevar a cabo esta función. Además de una perspectiva amplia sobre el desempeño de los sujetos o sobre su potencial, la evaluación requiere experiencia, conocimiento profundo del puesto de trabajo para el que se realiza la evaluación y capacidad para el análisis y comprensión de la situación evaluada. Cuando la evaluación de las competencias del sujeto se realiza bajo la modalidad de evaluación del desempeño, es frecuente contar con supervisores designados a partir de quienes ocupan un puesto superior en la estructura jerárquica de la organización. Incluso, en el caso de la evaluación de 360°, pueden actuar como evaluadores los compañeros o los subordinados. La utilización de evaluadores que no poseen una cualificación específica

para desarrollar esta tarea puede llevar a que la evaluación se vea afectada por ciertos errores. En este sentido, podemos citar algunos de las que comúnmente se han señalado:

- a) *El error de indulgencia o severidad* se produce cuando diferentes evaluadores poseen criterios implícitos diferentes a la hora de emitir sus valoraciones, de tal modo que tienen a ser benévolo y sobrevalorar el objeto evaluado o, por el contrario, a ser especialmente exigentes a la hora de enjuiciar las situaciones. La existencia de estos estilos diferenciados de evaluadores conduce a las críticas de subjetividad que con frecuencia recae sobre cualquier tipo de evaluación.
- b) Al utilizar escalas de observación para valorar las competencias demostradas por los sujetos en su desempeño laboral, y particularmente en el caso de las escalas numéricas, se ha apreciado la denominada *tendencia central*, o inclinación a situar las valoraciones en las posiciones intermedias de la escala, huyendo de las puntuaciones extremas. Una tendencia hacia la moderación o una falta de suficiente conocimiento acerca de las competencias del sujeto evaluado, que llevaría al evaluador a no comprometerse con una valoración positiva o negativa, se encuentran detrás de esta deriva de los evaluadores hacia las puntuaciones centrales.
- c) El *efecto halo* se produce cuando la valoración positiva o negativa de uno o varios elementos de la competencia del trabajador llevan a valorar en el mismo sentido al resto de los elementos que son objeto de evaluación. Es consecuencia de la tendencia del evaluador a hacerse una idea holística del desarrollo que presentan las competencias evaluadas, basándose para ello en los aspectos que implícitamente son considerados fundamentales. Reforzar el sentido analítico del evaluador al realizar sus apreciaciones constituye la vía para combatir este tipo de errores.
- d) A veces, la valoración puede verse afectada por un *efecto de contaminación*. En este caso, las evaluaciones estarían condicionadas por competencias que destacan en el sujeto evaluado, pero que no forman parte del perfil de competencias propio del puesto de trabajo en función del cual se lleva a cabo la evaluación.
- c) El *efecto novedad* se daría cuando en los evaluadores influye la impresión causada por las conductas, experiencias o hechos más recientes, sin que se tengan en cuenta con el mismo peso los elementos que constituyen su trayectoria formativa o laboral.

Una evaluación de competencias integrada en la gestión del desempeño laboral conlleva consecuencias para las personas objeto de evaluación y para la organización, y por ello el proceso de evaluación y sus resultados no dejan indi-

ferentes a los actores que participan en el mismo. En sentido positivo, la evaluación contribuye al conocimiento personal y profesional, sirviendo de base para el desarrollo de competencias y la realización del potencial que encierran los individuos. Sin embargo, en situaciones en las que la evaluación de competencias tiene repercusiones sobre el reconocimiento a las personas (selección, remuneración, promoción, continuidad) pueden aparecer actitudes que obstaculizan el desarrollo de la misma. Así, en una evaluación del desempeño que se oriente a la toma de decisiones que pudieran poner en peligro el estatus de los empleados, por ejemplo, se generarán actitudes de temor y difícilmente resultarán adecuadas las técnicas que se basan en la autoevaluación. Por el contrario, cuando las consecuencias de la evaluación no resultan evidentes, cabe el riesgo de que se banalice el ejercicio de la misma y las personas responsables de llevarla a cabo o de facilitar la información necesaria para ello no pongan el empeño necesario en la tarea.

Una evaluación que cumpla con las funciones que le son propias habría de integrarse de manera efectiva en la gestión de las personas de la organización, y debería resultar creíble para todos los que de alguna manera participan en la misma. Los esfuerzos por lograr la fiabilidad o consistencia de los juicios, así como por evidenciar la validez o ajuste de las valoraciones al desarrollo real que presentan las competencias medidas, contribuirían a legitimar los resultados de la evaluación. Para salir al paso de errores como los aquí comentados, ganando en fiabilidad y validez, recogemos a continuación una síntesis de ideas que podrían ser tenidas en cuenta en la evaluación de competencias:

- Una descripción completa y actualizada de los puestos de trabajo, realizada en términos de competencias exigidas para su desempeño y explicitando los comportamientos observables, contribuiría a evaluar con acierto la competencia de quien lo ocupa o podría ocuparlo.
- Es necesario que el sentido de la evaluación de competencias sea entendido por todos quienes participan en la misma, de tal manera que sea percibida y aceptada como una función necesaria, integrada dentro de la gestión de las personas en la organización.
- Quienes actúan como evaluadores habrían de recibir una formación que les capacite en el uso de las técnicas que se empleen, y que les alerte sobre los errores comunes que suelen afectar a la fiabilidad de los resultados de la evaluación. Adicionalmente, es necesario conseguir la motivación de los evaluadores para que desempeñen su tarea con dedicación y rigor.
- La evaluación habría de basarse en el empleo de diferentes técnicas para la recogida de datos. La triangulación de evidencias obtenidas por distintas vías refuerza la validez de los resultados de la evaluación.
- El sistema usado para evaluar las competencias de las personas de una organización debe ser conocido por los afectados, quienes deben tener la posibilidad de aportar sugerencias para la actualización periódica del mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberici, A. y Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. El balance de competencias*. Barcelona: Laertes.
- Barranco, F. J. (2000). *Marketing interno y gestión de recursos humanos*. Madrid: Pirámide.
- Bethell-Fox, Ch. E. (1992). Selección y contratación basadas en competencias. En: A. Mitrani, y otros (Coords.) *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Ediciones Deusto, 71-90.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The competent manager*. Nueva York: John Wiley & sons.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Echeverría, B. (2002). Gestión de la competencia de acción profesional. *Revista de Investigación Educativa*, 20:1,7-42.
- Grados, J. A.; Beutelspacher, O. y Castro, M. A. (2006). *Calificación de méritos. Evaluación de competencias laborales*. Sevilla: Trillas-Eduforma.
- Hooghiemstra, T. (1992). Gestión integrada de recursos humanos. En. A. Mitrani y otros (Coords.), *Las competencias: clave para una gestión integrada de los recursos humanos*. Bilbao: Ediciones Deusto, 13-42.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000.
- Mitrani, A. y otros (1992). *Las competencias: claves para una gestión integrada de recursos humanos*. Bilbao: Deusto.
- Pereda, S. y Berrocal, F. (2004). *Gestión de recursos humanos por competencias*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Puchol, L. (1993). *Dirección y gestión de recursos humanos*. Madrid: ESIC Editorial.
- Retuerto, E. (1997). El nuevo enfoque de las competencias profesionales y el aprendizaje a lo largo de la vida. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 97, 103-114.
- Rodríguez, M. L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- Spencer, L. M. y otros (1992). *Competency Assessment Methods; History and state of the art*. Boston: Hay/McBer Research Press.
- Spencer, L. M. y Spencer. S. M.(1993). *Competence at work. Models for superior performance*. Nueva York: Wiley & Sons.

PALABRAS CLAVE

Competencias laborales, evaluación de competencias, gestión de recursos humanos.

KEY WORDS

Professional competences, assessment of competences, human resource management.

PERFIL ACADÉMICO DEL AUTOR

Javier Gil Flores es Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Sevilla, donde trabaja como Profesor Titular de Universidad adscrito al área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Ha desarrollado diferentes estudios, publicado trabajos e impartido cursos en el ámbito de la evaluación.

Dirección del autor: C/San Blas, 21
41003-Sevilla
E-mail: jflores@us.es

Fecha recepción del artículo: 15. febrero. 2007
Fecha aceptación del artículo: 27. marzo. 2007

5

LA FORMACIÓN POR COMPETENCIAS PROFESIONALES. EVALUACIÓN Y MEJORA DE LAS COMPETENCIAS DEL PROFESOR DE FORMACIÓN VIAL DESDE UN MODELO DE CAMBIO DE ACTITUDES

**(FORMATION THROUGH PROFESSIONAL COMPETENCES. EVALUATION AND
IMPROVEMENT OF THE COMPETENCES OF ROAD FORMATION TEACHERS)**

Mercé Jariot García
Montserrat Rodríguez Parrón
Universidad Autònoma de Barcelona

RESUMEN

En el presente artículo se presentan los resultados de una investigación realizada desde la Cátedra de Educación y Formación Vial de la Universidad Autònoma de Barcelona y el Servei Català de Trànsit. En él se describen los modelos teóricos de competencias profesionales que sirven de base para el diseño de un curso de capacitación de profesores de formación vial desde un modelo de cambio de actitudes integrado en la formación. La investigación se llevó a cabo con 100 aspirantes a formador y aquí se presentan algunos de los resultados más significativos de la formación por competencias.

ABSTRACT

This article presents the results of a research work developed by the group of lecturers in Road Formation of the "Universitat Autònoma de Barcelona" and the "Servei Català de Trànsit". The theoretical models of professional competences that serve as a basis for the design of a training course of professors of Road Formation future trainers are described in this paper. The research work was carried out with 100 future trainers. Here we present some of the most significant results.

INTRODUCCIÓN

1. CONTEXTUALIZACIÓN

En la actualidad, nos encontramos ante una problemática de orden mundial en lo que se refiere a los accidentes de tráfico. Diversas entidades, organizaciones y administraciones expertas en el tema confirman esta realidad:

- La Organización Mundial de la Salud, advierte de la gravedad del problema y explicita que en 2000 más de 1,2 millones de personas murieron como consecuencia de los accidentes de tráfico, lo que hace de ésta la novena causa más importante de muerte en el mundo. Se prevé que en el año 2020 esta cifra prácticamente se haya duplicado (OMS, 2003).
- La Organización de las Naciones Unidas, en la primera Semana Mundial de las Naciones Unidas sobre seguridad vial evidenció que los accidentes de tráfico entre el grupo de edad de 5 a 25 años son la segunda causa principal de muerte. Además a nivel mundial más del 40% de todas las muertes en colisiones de tráfico ocurren en estas edades (ONU, 2006).
- La Dirección General de Tráfico (Ministerio del Interior), refleja datos preocupantes a nivel nacional, como ejemplo de ello las cifras correspondientes al año 2005: se produjeron en España 2.875 accidentes mortales, hubo 3.329 muertos y 1.506 heridos graves. (Dirección General de Tráfico, 2005).
- El Servei Català de Trànsit (Departament d'Interior de la Generalitat de Catalunya), en el Plan Catalán de Seguridad Vial 2005-2007, pone de manifiesto la gravedad del problema en Cataluña al presentar cifras del año 2004 donde se registraron 4.471 muertos y heridos (Servei Català de Trànsit, 2005).

Las cifras reflejan que los accidentes de tráfico no se circunscriben al territorio nacional, ni en países industrializados. Recogiendo las aportaciones de J. M. Menéndez y R. Garrido, nos encontramos ante un problema a nivel mundial, donde el factor humano constituye una causa determinante que requiere una solución inmediata (Menéndez, 2004; Garrido, 2005).

Entre las conclusiones del Congreso Internacional de prevención de accidentes de tráfico, celebrado en Madrid del 30 de Mayo al 1 de Junio de 2006, organizado por el Instituto Mapfre de Seguridad Vial y AESLEME, se insiste en la necesidad de profundizar en la investigación y la formación de los agentes implicados en la educación vial (Instituto MAPFRE de Seguridad Vial, 2006).

La Cátedra de Educación y Seguridad Vial ubicada en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, en estre-

cha colaboración con el Servei Català de Trànsit de la Generalitat de Catalunya, está desarrollando numerosas investigaciones que suponen importantes avances al respecto.

Desde este contexto de alta siniestralidad, desde hace años nuestro equipo de investigación considera que una de las actuaciones que deviene clave en vías a reducir y prevenir los accidentes de tráfico reside, entre otras, en la preparación adecuada de los profesores de formación vial.

Pese a los innumerables esfuerzos desde las diferentes instancias organizativas, la situación ante la que nos encontramos hace necesaria la dotación de profesionales que, además de disponer de conocimientos teórico prácticos sobre las materias propias del currículo del profesor de formación vial, incorporen nuevos elementos formativos que vayan encaminados a promover el cambio de actitudes en la población de preconductores y conductores. Tal como afirman M. Jariot y D. Rodríguez un buen formador vial no sólo debe saber transmitir conocimiento y habilidades de conducción, sino que, además, debe comprometerse con la reducción de la accidentalidad y con la mejora de la seguridad vial (Jariot y Rodríguez Gómez, 2005). Consideramos, por tanto, que un formador vial debe ser competente en la tarea educativa y dominar los procesos de enseñanza-aprendizaje del cambio de actitudes y de la adquisición de hábitos de conducción segura. La evaluación de competencias de este profesional se fundamenta en el hecho que éste tiene práctica y experiencia como conductor, tiene la vivencia de la conducción, conoce sus problemas y riesgos y, además, posee unas creencias sobre la conducción y la seguridad.

Ello ha de suponer un cambio de concepción en el perfil competencial del profesor de formación vial, lo que nos obliga a definir de otra forma sus funciones y competencias profesionales bajo la perspectiva de un modelo de cambio de actitudes.

1.2. Referentes teóricos

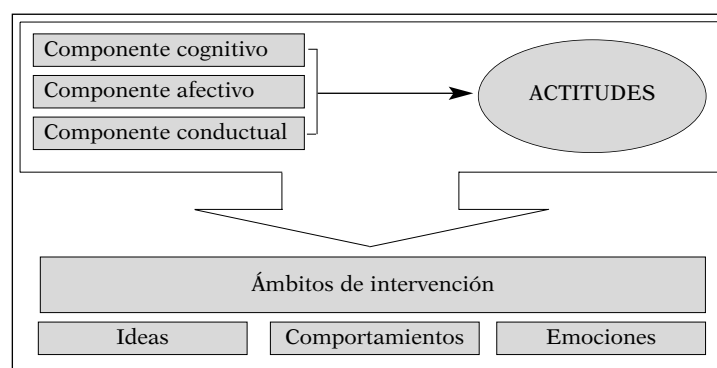
Para abordar esta problemática, se ha estructurado el presente artículo de la siguiente forma: en primer lugar, se presenta un modelo de cambio de actitudes que fundamenta el proceso de formación de estos profesionales, seguidamente, se enmarca el modelo de competencias en el cuál nos adscribimos; y, finalmente, se incluyen los resultados de una investigación sobre adquisición de competencias profesionales en el marco del curso para la obtención de la acreditación de profesores de formación vial que se llevó a cabo durante el curso académico 2005-2006 en un convenio de colaboración entre la Universidad Autónoma de Barcelona y el Servei Català de Trànsit (Departament d'Interior. Generalitat de Catalunya)¹.

Resultan innumerables los modelos teóricos que tratan de explicar cuál es la forma más eficaz y eficiente de reducir al máximo los accidentes de tráfico.

Tras una revisión bibliográfica sobre el tema, J. Montané, M. Jariot y M. Martínez diferencian tres grandes categorías de modelos teóricos que, tienden a aglutinar los diferentes posicionamientos teóricos al respecto. De esta forma, dichos autores identifican² (Montané y Jariot, 2005; Montané, Jariot y Martínez Muñoz, 2004):

- a) Un grupo de modelos que pueden fomentar prejuicios en el profesor de formación vial. Aquí se inscriben enfoques que fomentan el respeto a la tradición, las teorías del balanceo, del equilibrio, del efecto rebote o las teorías homeostáticas del riesgo.
- b) Modelos que únicamente ofrecen una solución parcial a la reducción de los accidentes, como por ejemplo las teorías perceptivas, la falacia que el estilo de vida condiciona el estilo de conducción, las leyes y normas de tráfico y los modelos de inteligencia emocional.
- c) Modelos que ayudan a entender y a intervenir en la reducción de la accidentalidad desde una perspectiva de conducción segura y eficaz. Aquí se incluye el modelo de calidad total, el modelo de factores de riesgo y medidas preventivas, el modelo de análisis del accidente y el modelo de cambio de actitudes.

Nos detendremos en el modelo de cambio de actitudes puesto que es el que, desde nuestro punto de vista, nos ayuda a entender todos los aspectos que se han de evaluar y modificar si queremos que los resultados obtenidos sean eficaces y estables en el momento actual y en el futuro. Dicho modelo se compone de tres elementos fundamentales que conforman las actitudes: el componente cognitivo, el afectivo y el conductual. Cabe decir que, desde estos tres componentes se configuran los ámbitos de intervención a partir de las actitudes, es decir las ideas, los comportamientos y las emociones. El siguiente esquema sintetiza lo que acabamos de explicar:



Esquema 1; Componentes de las actitudes y ámbitos de intervención. (Montané y Jariot, 2005)

Concretamente, por lo que se refiere al ámbito de la intervención, el modelo de cambio de actitudes cuenta con una estructura de contenidos educativos en la que se identifican tres grandes bloques. En primer lugar se encuentra el bloque de sensibilización que tiene como objetivo fundamental la contextualización del tema, el establecimiento del nivel de entrada del grupo objeto de la intervención, así como el establecimiento de objetivos educativos. Seguidamente, el bloque de enseñanza-aprendizaje persigue el trabajo de la información, las destrezas y los valores y emociones. Finalmente, el último bloque de contenidos se centra en la evaluación de la situación de salida tras la intervención.

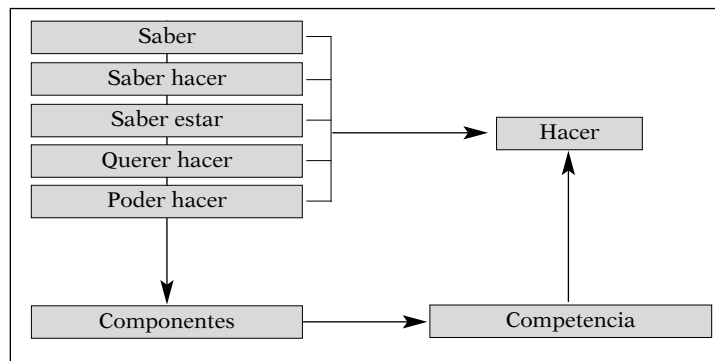
Estos tres grandes bloques originan una secuencia de cinco fases de trabajo estrechamente interrelacionadas y orientan el trabajo del formador vial desde este modelo teórico. Veamos a continuación cada una de estas fases (Montané, Jariot y Martínez 2004; Rodríguez Parrón, 2004):

1. *La evaluación de entrada* permite conocer el riesgo y la seguridad inicial de los conductores para preparar la intervención de manera personalizada y adaptada a la situación de riesgo.
2. *La mejora de la información* según las necesidades individuales y grupales de las personas a las cuales se dirige la intervención.
3. *La revisión de hábitos y mejora de las destrezas* que contempla hasta qué punto el comportamiento de riesgo está instalado y cuáles son los caminos para transformar los comportamientos de riesgo en costumbres, automatismos y hábitos de seguridad.
4. *La integración de sentimientos, emociones y valores* sirven para reforzar las ideas con los comportamientos de seguridad, para evitar la dicotomía entre conocer el que se ha de hacer, saberlo hacer y no hacerlo y conseguir conductores formados en la conducción segura con el soporte del conocimiento, los hábitos y las convicciones.
5. *La evaluación de salida* nos permite constatar los resultados alcanzados en la persona a partir del contraste con la situación inicial.

De esta forma, la secuencia de trabajo expuesta exige un replanteamiento en el perfil competencial del profesor de formación vial, tal y como anunciábamos al inicio del presente artículo. Por ello, desde este nuevo planteamiento entendemos que, este profesional ha de disponer de una serie de *competencias* que superen al mero conocimiento y transmisión de información, debiendo integrar competencias que promuevan el cambio actitudinal y estén directamente relacionadas con la reducción de la accidentalidad y la mejora de la seguridad vial.

Así, la noción de competencias desde la concepción del modelo de cambio de actitudes debe incluir tanto el saber (conocimiento), saber hacer (habilidades) y el saber ser y estar (actitud). Sin embargo, pese a que esta noción está ampliamente aceptada, nos parecen interesantes destacar las aportaciones de

García (citado por Cejas, 2003) al incorporar dos nuevos componentes en el concepto *el querer hacer y poder hacer*. Dicho autor expresa la integración de todos los atributos del concepto competencia a partir del siguiente esquema:



Esquema 2; Atributos de la competencia y su interrelación. (García, citado por Cejas, 2003)

Ello nos ayuda a reforzar la idea de que si el profesor de formación vial pretende incidir en la reducción de los accidentes a través de una intervención educativa que fomente en los conductores una conducción segura y eficaz no ha de garantizar únicamente la transmisión de conocimientos, la mejora de las destrezas y la integración de sentimientos y emociones, sino que ha de ser capaz de movilizar recursos que posibiliten en los conductores *integrar que pueden y son capaces de querer cambiar determinados patrones de comportamiento de riesgo en aras a la seguridad*.

Esta concepción global de la noción de competencias nos hace reflexionar en torno a los elementos que la integran. En este sentido, nos parece interesante el trabajo desarrollado por J. Tejada en un intento de síntesis a partir de las numerosas definiciones que existen sobre competencia profesional. Así, para dicho autor éste concepto comporta:

- Un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinados, coordinados e integrados, en el sentido que el individuo ha de “saber hacer” y “saber estar” para el desarrollo profesional. El dominio de estos saberes le hacen “capaz de” actuar con eficacia en situaciones profesionales.
- Definir las competencias en términos de acción, en el sentido en que las competencias no pueden reducirse al saber, ni al saber-hacer, sino que es necesaria la movilización de las mismas a través de los recursos de los que disponga una persona.
- Que pueda ser adquirida a lo largo de toda la vida activa.
- Que sea entendida en un contexto concreto (Tejada, 1999).

Esta visión sobre la noción de competencia nos acerca a la identificación de los modelos teóricos sobre competencias profesionales. En este sentido, Gonczi identificaba tres grandes enfoques:

1. *Conductista*. Tuvo su origen en los años 60-70 bajo la influencia del taylorismo y, donde el trabajo competente se circunscribía a una serie de tareas claramente definidas y, donde se obviaba la concepción global de la profesión.
Dicho modelo ha estado fuertemente criticado, por ejemplo, Echeverría (2002) considera que se trata de un enfoque reduccionista al no considerar el trabajo en equipo, la toma de decisiones y el juicio aplicado a la resolución de problemas.
2. *Centrado en términos de atributos personales*. Hay que situarlo a partir de las investigaciones de McClelland realizada en los años 70. Se centra en la identificación de características que la persona ostenta, más que en las especificidades de la tarea o puesto de trabajo.
3. *Holístico o integrado*. Combina tanto las tareas desempeñadas como los atributos personales que permiten desarrollarlas con eficacia, así como los requerimientos del contexto (Gonczi, 1994).

Relacionándolo con el ámbito que nos ocupa nos resultan interesantes los modelos de competencias con una visión holística, es decir, aquellos que incluyen tanto competencias derivadas de las tareas básicas del formador vial, como las competencias personales que permiten desarrollarlas con eficacia, así como los requisitos derivados del contexto social y organizativo de su actividad profesional. Dentro de este último grupo de modelos desarrollados a lo largo de esta última década destacan el modelo de competencias de Le Boterf donde identifica competencia técnica y competencia social (Le Boterf, 1991), el modelo de Bunk que amplía la clasificación de Le Boterf con la competencia metodológica y la competencia participativa (Bunk, 1994), el modelo del Instituto per la Sviluppo della Formazione Professionale dei Lavoratori (ISFOL) de 1995 (en Aneas, 2003) que se refiere a tres tipos de competencias: básicas, técnicas y transversales y el modelo de competencias de Echeverría que identifica cuatro tipos: técnicas, metodológicas, participativas y personales (Echeverría, 2002).

El modelo que se analiza en este artículo se apoya en la detección de necesidades, se basa en la descripción y análisis de las competencias del conductor seguro y eficaz y a partir de ellas se diseña el curso de formación, adscribiéndose a modelos competenciales integrales u holísticos.

Presentamos a continuación cuál ha sido el planteamiento metodológico seguido por nuestro equipo de investigación con el objetivo de definir y evaluar las competencias del profesor de formación vial. Dicho diseño se inscribe en el curso para la obtención del certificado de aptitud de profesor de formación vial que se lleva a cabo en Cataluña³.

2. MÉTODO

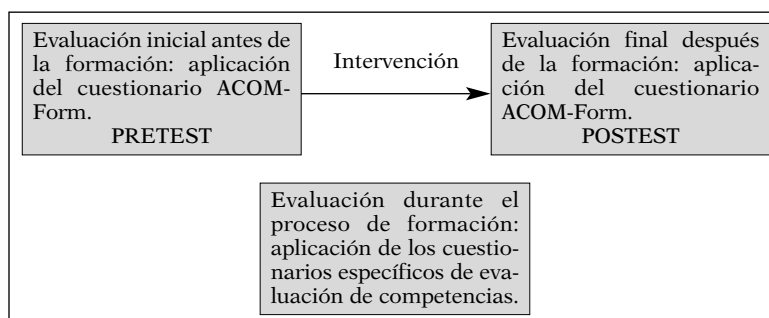
2.1. Objetivos

Con la presente investigación pretendemos:

1. Conocer las competencias profesionales de los aspirantes a profesores de formación vial antes de iniciar el proceso formativo.
2. Analizar las competencias profesionales que se van adquiriendo durante el proceso formativo.
3. Descubrir el nivel competencial alcanzado una vez finalizada la acción formativa.
4. Mejorar el diseño y desarrollo de un proceso formativo por competencias profesionales que ayude a reducir la accidentalidad.

2.2. Diseño, metodología y temporización de la investigación

El diseño utilizado en esta investigación viene condicionado por la secuencia de aprendizaje y los objetivos que perseguimos en ella (evaluación, formación y mejora de las competencias), que representamos en el esquema 3 sobre el diseño de la investigación:



Esquema 3; Diseño del proceso de investigación e instrumentos utilizados

La metodología utilizada en la investigación es cuantitativa utilizando la estadística descriptiva y la comparación de medias como procedimientos para el análisis de la información, de este modo se han utilizado las pruebas de comparación de medias para grupos independientes y grupos dependientes.

La *temporización de la investigación* viene condicionada por la duración del proceso formativo, puesto que se ha integrado en él. De este modo la aplicación del ACOM-Form en situación pretest se realizó el 24 de abril de 2006. La aplicación de las escalas de autoevaluación de las competencias por materias se realizó cada vez que finalizaba una asignatura. La aplicación final del cuestionario ACOM-Form coincide con la clausura del curso y consecuentemente con el final del proceso formativo, ésta tuvo lugar el 6 de julio del 2006.

2.3. Población y muestra

Han participado en la investigación un total de 100 personas, es decir, todos los aspirantes a profesor de formación vial que realizaron el Curso para la obtención del *certificado de aptitud de profesor de formación vial* desarrollado en la Universidad Autónoma de Barcelona durante el curso 2005-2006.

2.4. Instrumentos

Los *instrumentos* utilizados para la recogida de información han sido:

1. Cuestionario ACOM-Form (Cuestionario de evaluación de competencias del formador), el cual pretende evaluar las competencias y la predisposición de los profesores de formación vial en el marco de la conducción segura y eficaz. Está organizado en cuatro bloques:
Bloque I: evaluación de las creencias, resistencias y motivaciones en relación a la posibilidad de reducir la accidentalidad con el ejercicio de la profesión.
Bloque II: evaluación de las competencias básicas para la conducción segura y eficaz.
Bloque III: evaluación de los comportamientos de seguridad y riesgo del formador vial como conductor y docente.
Bloque IV: test del madurez y compromiso como agente activo en la reducción de la accidentalidad.

Para la elaboración de los ítems del cuestionario se tienen en cuenta los factores de riesgo en los que se basa la formación del conductor. Su creación y selección se fundamenta en criterios propios de la evaluación educativa, es decir no sólo se evalúan las competencias, sino que, al mismo tiempo se indica como podrían mejorarse.

2. *Escalas para la autoevaluación de las competencias profesionales adquiridas* con las distintas materias, las cuales pretenden conocer el grado de consecución de las competencias que cada materia del curso pretende conseguir en los futuros formadores viales. Por ello, se han elaborado 9 instrumentos específicos para cada materia con los siguientes contenidos:
 - *La escala para evaluar las competencias profesionales en la formación práctica* pretende conocer hasta que punto el aspirante ha adquirido competencias como: el dominio de los mandos del vehículo que debe utilizar el formador, la integración de la seguridad, el saber enseñar medidas de prevención, transmitir actitudes y valores en relación a la conducción segura, enseñar a practicar la conducción tranquila, enseñar todas las fases que debe seguir un precondutor para dominar el turismo, ser capaz de relacionar la teoría con la práctica, crear automatismos para la seguridad, sensibilizar, enseñar a adaptarse al entorno, evaluar niveles de riesgo-seguridad.

- *La escala para evaluar las competencias profesionales en materia de pedagogía* pretende conocer hasta qué punto el aspirante ha logrado ser competente en la impartición de una clase para reducir la accidentalidad, el diseño de procesos de evaluación inicial, continua y final, la utilización de medios y recursos didácticos y la elaboración de recursos didácticos.
- *La escala para evaluar las competencias profesionales en materia de psicología* pretende conocer hasta qué punto el aspirante ha conseguido ser competente en el dominio de modelos, enfoques y teorías aplicables a la formación de preconductores, la selección de las aportaciones de estos enfoques, modelos y teorías que ayuden a reducir la accidentalidad, su aplicación en el diseño de las unidades de formación, la detección de cómo los preconductores aprenden e integran patrones de comportamiento deseables o no deseables y entender los mecanismos que condicionan el comportamiento seguro o de riesgo.
- *La escala para evaluar las competencias profesionales en materia de seguridad vial* pretende averiguar si los aspirantes han logrado competencias como el dominio de la transmisión de informaciones y de la revisión de los comportamientos sobre los distintos factores de riesgo, la expresión de sus sentimientos o valores sobre los diferentes factores de riesgo, la reflexión sobre sus valores de seguridad en cada factor, la evaluación del nivel de reducción de la accidentalidad de los preconductores y la ayuda a la integración de las medidas preventivas como hábito en el comportamiento vial.
- *La escala para evaluar las competencias profesionales en materia de reglamentación* pretende conocer hasta qué punto el futuro profesor de formación vial domina los contenidos, valora la legislación como un medio para reducir la accidentalidad, es capaz de formar para poder educar a conductores responsables y seguros, sabe encontrar el espíritu de la ley, es capaz de que los preconductores adquieran hábitos y costumbres seguros, tiene valores y emociones favorables hacia la aceptación y cumplimiento de la legislación, sabe expresar valores y sentimientos y cómo aplica los conocimientos obtenidos.
- *La escala para evaluar las competencias profesionales en materia de normas y señales* pretende que los futuros profesores dominen el código de comunicación de las señales, sepan integrar valores y emociones desde la formación, que los sepan expresar, que los preconductores integren esos valores y emociones al mismo tiempo que las integren como hábitos de seguridad, que conozcan e incorporen la normativa como un factor de seguridad, que sean capaces de impartir una clase donde además de dar información que enseñe al preconductor a leer las señales y que desde ese análisis éste quiera cumplir las normas.

- *La escala para evaluar las competencias profesionales en materia de mecánica* pretende conocer hasta qué punto el aspirante ha adquirido competencias como el dominio de contenidos, la capacidad de responder a situaciones imprevistas, aplicar conocimientos, dominar la transmisión de conocimientos, expresar y valorar sentimientos y valores, ser capaz de valorar la importancia de la mecánica en la seguridad vial, el medio ambiente y para conocer el grado de seguridad de los vehículos, ser capaz de transmitir los conocimientos de mecánica para aumentar niveles de seguridad, ser capaz de valorar los elementos mecánicos...
- *La escala para evaluar las competencias profesionales en materia de primeros auxilios* pretende conocer hasta qué punto el aspirante ha conseguido ser competente en el dominio de contenidos, en su aplicación, en su transmisión, en enseñar a valorar la intervención delante de un accidente, en enseñar los conocimientos básicos para atender a accidentados, en la adquisición y desarrollo de las actitudes adecuadas para ofrecer ayuda, comprender las consecuencias de una actuación negligente y la necesidad de articular medidas de prevención de accidentes de tráfico.
- *La escala para evaluar las competencias profesionales relacionadas con la aplicación de cursos de sensibilización para preconductores* pretende averiguar hasta qué punto el profesor es competente en: el dominio de las fases del curso, el fomento de hábitos de seguridad, en su implantación, en la reducción de los principales factores de riesgo, en extraer compromisos de seguridad de los preconductores, el trabajo en equipo, en evaluación, en el dominio y adaptación al grupo de la información de todos los programas, en la revisión y mejora de destrezas y hábitos, así como en la transmisión de emociones y valores.

2.5. La fiabilidad del cuestionario ACOM-form

Se ha calculado la consistencia interna del cuestionario a través del coeficiente Alpha de Cronbach. El valor obtenido ha sido superior a 0,80 -mínimo recomendado por algunos autores (Henson, 2001)-, en concreto el coeficiente alpha obtenido ha sido de 0,8941, lo que nos indica que el cuestionario presenta un nivel alto y aceptable de consistencia interna.

2.6. La validez de contenido del cuestionario ACOM-form

La validez de contenido (fundamentada en los aspectos teóricos que explican cuales son los factores que necesitan los formadores viales para poder formar en la conducción segura y eficaz) se ha intentado garantizar a partir de la identificación y definición operativa de los conceptos y factores que necesitan los formadores viales para poder formar en la conducción segura y eficaz. Así, los bloques o factores enlazados justifican que los formadores viales *saben, quieren y obtendrán* buenos resultados en la reducción de la accidentalidad y mejora

de la eficacia. Los ítems del cuestionario ACOM-form pretenden evaluar:

- Niveles de predisposición a creer que los accidentes se pueden reducir.
- Cualidades de comunicación necesarias para reducir accidentes de tráfico.
- Experiencias previas para poder transmitir ejemplo de seguridad.
- Motivación por ser un formador vial que pretende reducir los accidentes desde la práctica profesional.

2.7. La validez criterial del cuestionario ACOM-form

Hemos buscado una medida de aproximación a la validez criterial: hasta qué punto el hecho de querer ser un buen formador vial tiene relación con el número e intensidad de los accidentes del formador como conductor. Los datos obtenidos cuando correlacionamos los ítems del cuestionario con los accidentes que han sufrido los aspirantes a formador, muestran que, de manera global, correlacionan débilmente con el número de accidentes ($r = .029$ y $p = 0.005$). De todos modos, somos conscientes que la validez criterial solo se constatará cuando se detecte cómo ha incidido la formación en la reducción de la accidentalidad.

3. RESULTADOS

3.1 Aspectos descriptivos de la población

Tal y como hemos dicho anteriormente, la investigación se ha llevado a cabo con los 100 aspirantes a profesores de formación vial que se acreditaron en el curso 2006, de los cuales el 57% eran *hombres* y el 43% *mujeres*. Las *edades* de estos futuros profesionales de la educación vial se repartían de la siguiente manera: el 63% tenían entre 25-35 años, el 18% entre 35-45 años, el 16% entre 18-25 años y sólo un 3% más de 45 años.

En cuanto *al nivel de estudios* podemos destacar que el 22,7% tenía titulación de C.O.U., el 17,5% estudios de formación profesional de segundo grado, el 11,3% una licenciatura universitaria, el 9,3% estudios de Bachillerato, el 9,3% E.G.B., el 6,2% un ciclo formativo de grado medio, el 6,2% un ciclo formativo de grado superior, el 5,2% estudios de formación profesional de primer grado y el 4,1% el graduado E.S.O.

El 34% de los y las aspirantes *conducen habitualmente* un ciclomotor o motocicleta, el 100% son conductores habituales de automóvil o furgoneta, sólo un 3% conducen camiones de menos de 3.500 kilogramos y el 10% son conductores de autobuses o camiones de más de 3.500 kilogramos.

El 38% conduce anualmente entre 16.000-20.000 kilómetros, el 27% menos de 15.000, el 21% más de 21.000 y el 14% entre 21.000 y 30.000 kilómetros.

Los accidentes que han tenido los y las aspirantes a formador vial en los dos últimos años se reparten de la siguiente manera:

- Tres aspirantes han tenido un accidente como conductores de ciclomotor, de los cuales dos han sufrido daños poco graves y uno bastante graves.
- Quince aspirantes han tenido un accidente como conductores de turismo, de los cuales nueve han sufrido daños poco graves y seis no han sufrido ningún tipo de daño en el accidente.
- Dos aspirantes han tenido un accidente como conductores de autobús o camión de más de 3.500 Kilogramos sin ningún tipo de daño.

3.2 Resultados obtenidos tras la aplicación del cuestionario ACOM-Form antes y después del proceso de formación

Después de la aplicación de la prueba T para muestras dependientes, aplicada al colectivo de hombres comprobamos que existen diferencias estadísticamente significativas en distintos factores evaluados tal y como podemos observar en la Tabla 1 que mostramos a continuación:

Factor evaluado	Momento de la evaluación	Media	Significación
Creencias	Antes del proceso de formación.	25,1	.001
	Después del proceso de formación.	26,2	
Habilidades básicas	Antes del proceso de formación.	32,4	.000
	Después del proceso de formación.	34,0	
Alcohol	Antes del proceso de formación.	22,3	.001
	Después del proceso de formación.	22,9	
Velocidad	Antes del proceso de formación.	21,8	.000
	Después del proceso de formación.	23,2	
Tendencia al riesgo	Antes del proceso de formación.	15,5	.078
	Después del proceso de formación.	15,7	
Conductor	Antes del proceso de formación.	21,1	.382
	Después del proceso de formación.	21,2	
Acompañantes	Antes del proceso de formación.	17,7	.000
	Después del proceso de formación.	18,7	
Vehículo	Antes del proceso de formación.	15,2	.000
	Después del proceso de formación.	15,7	
Vía	Antes del proceso de formación.	15,3	.000
	Después del proceso de formación.	15,9	
Climatología	Antes del proceso de formación.	15,2	.015
	Después del proceso de formación.	15,6	
Normas	Antes del proceso de formación.	18,9	<i>No se puede calcular puesto que el error típico de la diferencia es 0</i>
	Después del proceso de formación.	18,9	
Tráfico	Antes del proceso de formación.	14,5	.000
	Después del proceso de formación.	15,4	
Test de madurez	Antes del proceso de formación.	10,9	.001
	Después del proceso de formación.	11,4	

Tabla :: Resultados de la comparación de medias entre el pretest y el postest de los hombres de la muestra

La tabla 1 nos muestra algunas tendencias interesantes del proceso de formación para el cambio de actitudes, teniendo en cuenta la variable género, que comentamos a continuación:

- Parece que se observan mejoras en las competencias profesionales de los formadores, concretamente observamos diferencias en los siguientes factores: creencias en cuanto que la formación puede reducir los accidentes de tráfico, la mejora en las habilidades básicas del formador como transmisor de informaciones, valores y creación de automatismos que se conviertan en hábitos de seguridad, en la madurez como formador vial y en los siguientes factores de riesgo: alcohol, velocidad, acompañantes, vehículo, vía, climatología y tráfico.
- Sólo en tres factores no se han constatado diferencias estadísticamente significativas (tendencia al riesgo, conductor y normas), sin embargo cabe destacar que las competencias de los hombres antes de la formación eran muy altas.
- Parece que el curso ha reducido la tendencia al riesgo y los factores de riesgo provenientes del conductor (aunque esta reducción no sea estadísticamente significativa) y que ha mantenido la seguridad respecto a las normas.

Después de la aplicación de la prueba T para muestras dependientes, aplicada al colectivo de mujeres comprobamos que existen diferencias estadísticamente significativas en distintos factores evaluados tal y como podemos observar en la tabla 2 que mostramos a continuación:

Factor evaluado	Momento de la evaluación	Media	Significación
Creencias	Antes del proceso de formación.	25,5	.004
	Después del proceso de formación.	26,5	
Habilidades básicas	Antes del proceso de formación.	32,0	.000
	Después del proceso de formación.	34,5	
Alcohol	Antes del proceso de formación.	22,7	.141
	Después del proceso de formación.	22,9	
Velocidad	Antes del proceso de formación.	22,1	.001
	Después del proceso de formación.	23,1	
Tendencia al riesgo	Antes del proceso de formación.	15,6	.007
	Después del proceso de formación.	16,0	
Conductora	Antes del proceso de formación.	20,7	.335
	Después del proceso de formación.	20,9	
Acompañantes	Antes del proceso de formación.	17,9	.000
	Después del proceso de formación.	18,9	
Vehículo	Antes del proceso de formación.	15,0	.000
	Después del proceso de formación.	15,7	
Vía	Antes del proceso de formación.	15,2	.000
	Después del proceso de formación.	15,8	

Climatología	Antes del proceso de formación.	15,0	.007
	Después del proceso de formación.	15,6	
Normas	Antes del proceso de formación.	19,0	<i>No se puede calcular puesto que el error típico de la diferencia es 0</i>
	Después del proceso de formación.	19,0	
Tráfico	Antes del proceso de formación.	14,3	.000
	Después del proceso de formación.	15,4	
Test de madurez	Antes del proceso de formación.	10,9	.071
	Después del proceso de formación.	11,2	

Tabla 2; Resultados de la comparación de medias entre el pretest y el postest de las mujeres de la muestra

La tabla 2 nos muestra algunas tendencias interesantes del proceso de formación para el cambio de actitudes, teniendo en cuenta la variable género, que comentamos a continuación:

- Parece que se observan mejoras en las competencias profesionales de las formadoras una vez finalizado el curso, concretamente observamos diferencias en los siguientes factores: creencias, habilidades básicas y los siguientes factores de riesgo: velocidad, tendencia al riesgo, acompañantes, vehículo, vía, climatología y tráfico.
- Sólo en tres factores no se han constatado diferencias estadísticamente significativas (alcohol, conductora y normas), sin embargo cabe destacar que las competencias de las mujeres antes de la formación eran muy altas en estos factores.
- Parece que el curso ha reducido la tendencia a consumir alcohol cuando se tenga que conducir y los factores de riesgo provenientes de la conductora (aunque esta reducción no sea estadísticamente significativa) y que ha mantenido la seguridad respecto a las normas.
- Señalar que aunque no se produzcan diferencias estadísticamente significativas en las mujeres en cuanto a la madurez como formadoras, destacamos que también ha habido un incremento en la madurez de éstas después de realizar el curso de capacitación.

La aplicación de la prueba T para comparar medias de grupos independientes nos facilita información sobre las diferencias observadas entre los hombres y las mujeres antes y después de la intervención, la Tabla 3 nos muestra los resultados de esta comparación.

Factor evaluado	Sexo	Media pretest	Significación pretest	Media posttest	Significación posttest
Creencias	Hombre	25,1	,343	26,2	,267
	Mujer	25,5		26,5	
Habilidades básicas	Hombre	32,4	,453	34,0	,213
	Mujer	32,0		34,5	
Alcohol	Hombre	22,3	,070	22,9	,839
	Mujer	22,7		22,9	
Velocidad	Hombre	21,8	,442	23,2	,514
	Mujer	22,1		23,1	
Tendencia al riesgo	Hombre	15,5	,697	15,7	,019**
	Mujer	15,6		16,0	
Conductor	Hombre	21,1	,204	21,2	,198
	Mujer	20,7		20,9	
Acompañantes	Hombre	17,7	,743	18,7	,738
	Mujer	17,9		18,9	
Vehículo	Hombre	15,2	,208	15,7	,400
	Mujer	15,0		15,7	
Vía	Hombre	15,3	,753	15,9	,632
	Mujer	15,2		15,8	
Climatología	Hombre	15,2	,256	15,6	,929
	Mujer	15,0		15,6	
Normas	Hombre	18,9	,783	18,9	,783
	Mujer	19,0		19,0	
Tráfico	Hombre	14,5	,350	15,4	,913
	Mujer	14,3		15,4	
Test de madurez	Hombre	10,9	,631	11,4	,346
	Mujer	10,9		11,2	

Tabla 3; Comparación de las diferencias observadas entre hombres y mujeres antes y después del proceso de formación

La Tabla 3 nos muestra que en situación pretest, es decir antes de iniciar el proceso formativo no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a las competencias profesionales medidas a partir de la aplicación del cuestionario ACOM-Form. Una vez realizado el proceso formativo, la aplicación del cuestionario nos demuestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas en sólo uno de los factores, concretamente en la tendencia al riesgo, parece que se ha producido un incremento mayor de las competencias en relación a este factor en las mujeres.

3.3. Resultados obtenidos tras la aplicación de las 9 escalas para la autoevaluación de las competencias profesionales durante el proceso formativo

Para evaluar las competencias por materias se ha aplicado una escala tipo likert que va de 0 a 3, donde la puntuación cero significa nada y la puntuación 3 significa mucho. Teniendo en cuenta esta referencia podemos concluir que:

La *materia Pedagogía* parece que ha ayudado a adquirir un alto nivel en todas las competencias profesionales que se programaron en el momento de diseñar y planificar la asignatura, observamos en el Gráfico 1 como las puntuaciones medias en las competencias oscilan entre 2,55 y 2,89.

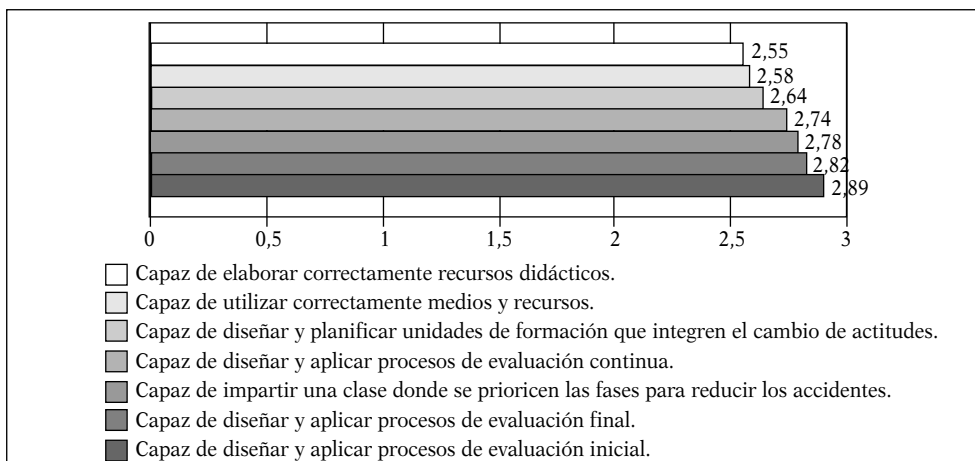


Gráfico 1; Competencias alcanzadas por los aspirantes a profesores de formación vial una vez finalizada la materia de Pedagogía

Algunos participantes han definido otras competencias que les ha proporcionado la materia de Pedagogía como: ser capaz de expresarse con naturalidad, ser capaz de hablar en público, ser capaz de desarrollar sesiones de forma más motivadora, conocer el perfil del profesor de formación vial (3 sobre 3), conocer como funciona la educación vial en Cataluña y perder la vergüenza (2 sobre 3).

La *materia de Psicología* tiende a proporcionar a los futuros profesionales de la formación vial unas buenas competencias profesionales relacionadas con la aportación de la psicología a la reducción de la accidentalidad. El Gráfico 2 nos muestra que las distintas competencias evaluadas han sido valoradas con puntuaciones que oscilan entre 2,49 y 2,76.

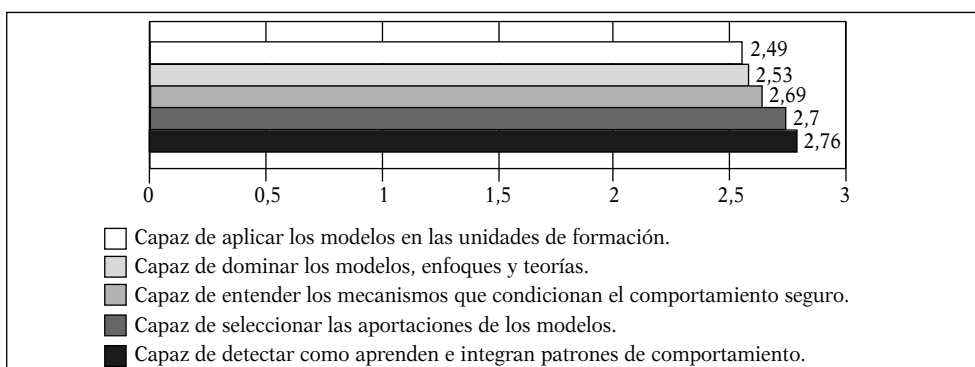


Gráfico n. 2; Competencias alcanzadas por los aspirantes a profesores de formación vial una vez finalizada la materia de Psicología

Algunos aspirantes han definido otras competencias que les ha proporcionado la materia de Psicología como: ser capaz de entender que existen muchos instrumentos que ayudan a cambiar los comportamientos y conocer los mecanismos para el cambio de actitudes (otorgando a las dos la puntuación máxima), conocer los factores que intervienen en un accidente y ser capaz de intervenir en los factores que pueden ocasionar un accidente (valorada con un 2).

La *materia de Seguridad Vial* tiende a proporcionar altas competencias en relación al dominio de cada uno de los pasos que conforma el modelo de cambio de actitudes que se trabaja en el curso, esto puede observarse en las puntuaciones que han otorgado los aspirantes a las distintas competencias se que evalúan y que oscilan entre 2,68 y 2,9 y que representamos en el Gráfico 3.

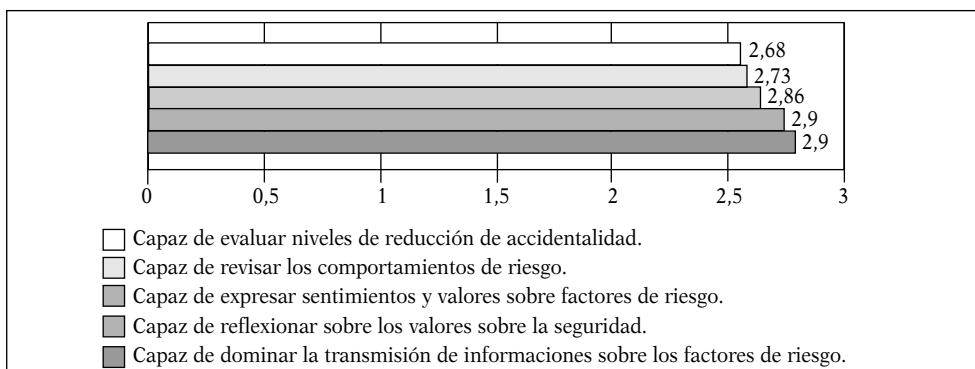


Gráfico 3; Competencias alcanzadas por los aspirantes a profesores de formación vial una vez finalizada la materia de Seguridad Vial

También han definido otras competencias que les ha proporcionado la materia de Seguridad Vial como: ser capaz de entender la importancia de informar sobre los factores de riesgo y sus medidas preventivas (otorgándole la puntuación máxima) y ser capaz de cambiar las actitudes de los preconductores con tendencia al riesgo (puntuada con 2).

La *materia de Normas y Señales* parece que ha aportado un nivel muy alto de competencias profesionales que fueron definidas previamente, tal y como muestra el Gráfico 4 en el que destaca que todas las competencias obtienen una puntuación media igual o superior a 2,6.

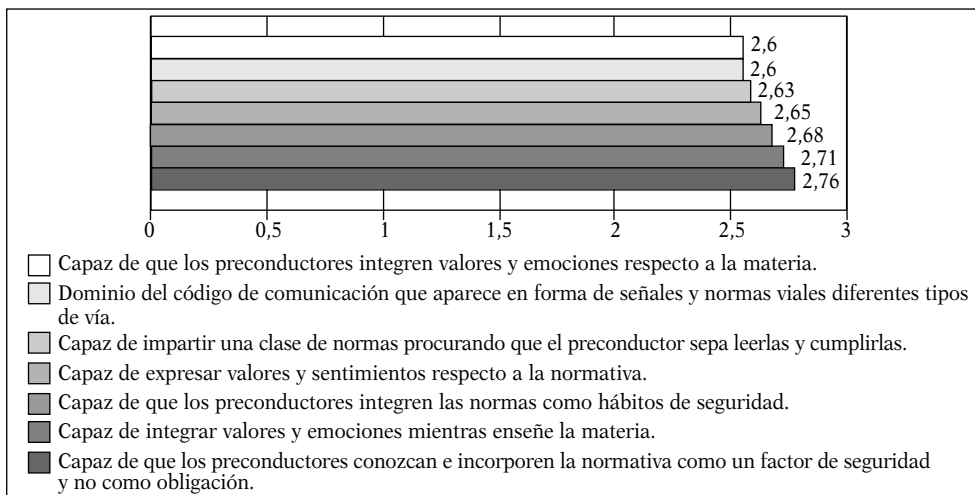


Gráfico 4; Competencias alcanzadas por los aspirantes a profesores de formación vial una vez finalizada la materia de Normas y Señales

La *materia de primeros auxilios* parece haber conseguido que los aspirantes a profesores de formación vial adquieran buenas competencias de primeros auxilios. Concretamente tal y como muestra el Gráfico 5 las puntuaciones otorgadas por ellos a cada una de las competencias han oscilado entre 2,51 y 2,81.

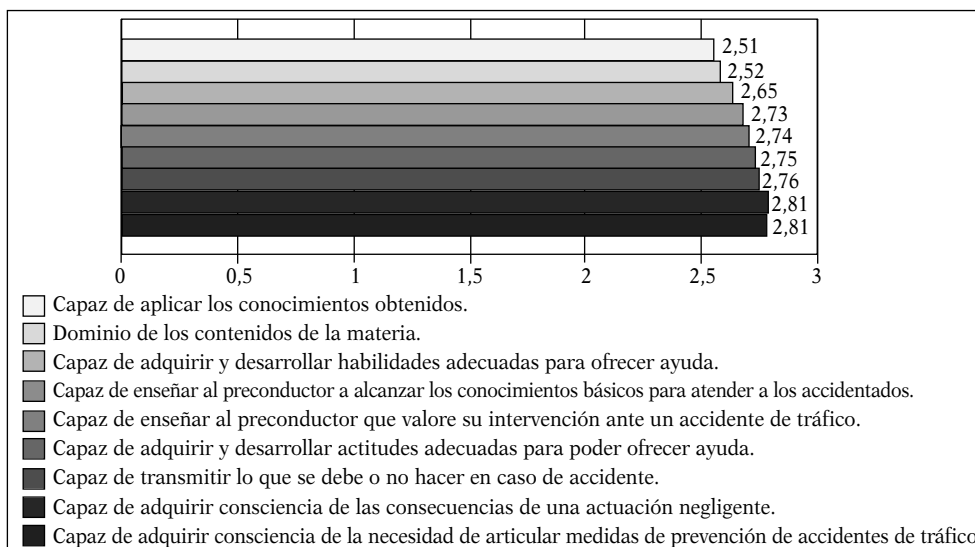


Gráfico 5; Competencias alcanzadas por los aspirantes a profesores de formación vial una vez finalizada la materia de Primeros Auxilios

La *materia de reglamentación* parece haber proveído de un nivel bastante elevado de competencias profesionales, concretamente tal y como muestra el Gráfico 6 éstas han sido valoradas con puntuaciones que oscilan entre 2,35 y 2,73.

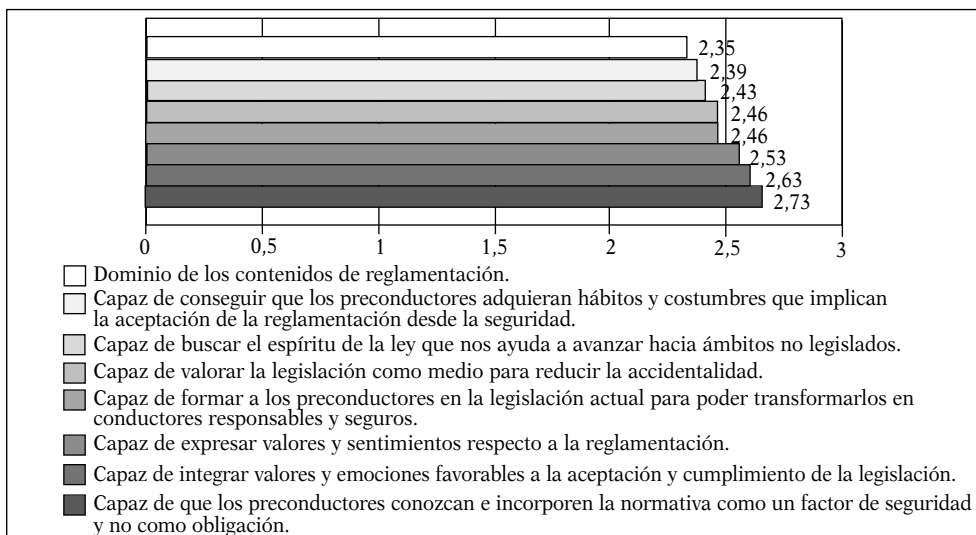


Gráfico 6; Competencias alcanzadas por los aspirantes a profesores de formación vial una vez finalizada la materia de Reglamentación

La *materia de Mecánica* tiende a facilitar un nivel alto de competencias profesionales tal y como observamos en las puntuaciones otorgadas y representadas en el Gráfico 7, oscilando entre 2,55 y 2,96.

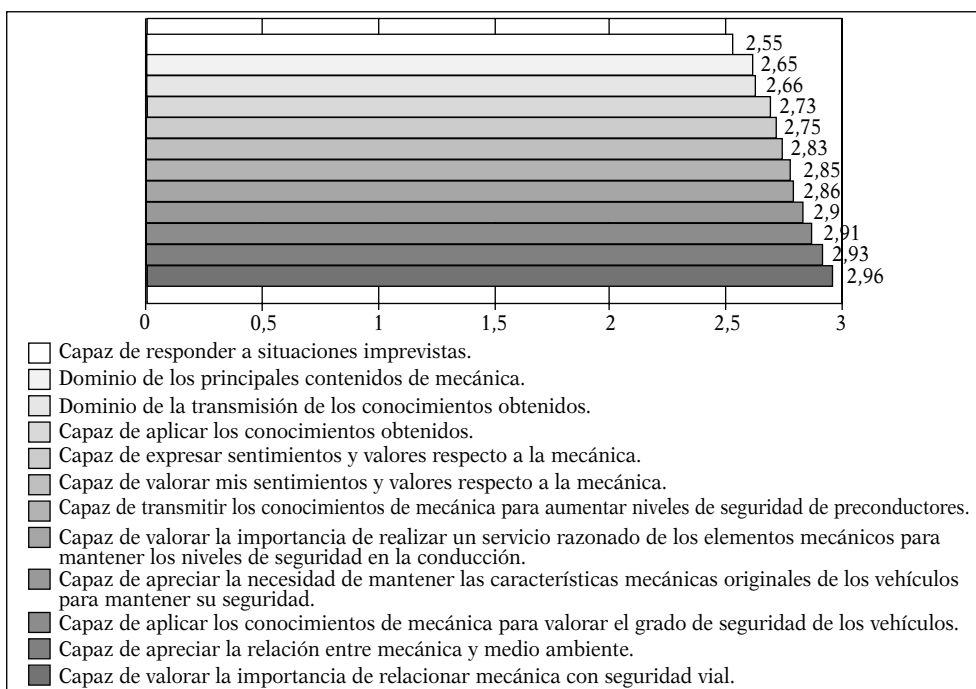


Gráfico 7; Competencias alcanzadas por los aspirantes a profesores de formación vial una vez finalizada la materia de Mecánica

La materia *Prácticas* de turismo parece haber conseguido que adquieran un nivel de competencias muy alto en la formación práctica, tal y como puede consultarse en el Gráfico 8, donde se observan puntuaciones que oscilan entre 2,7 y 2,91.

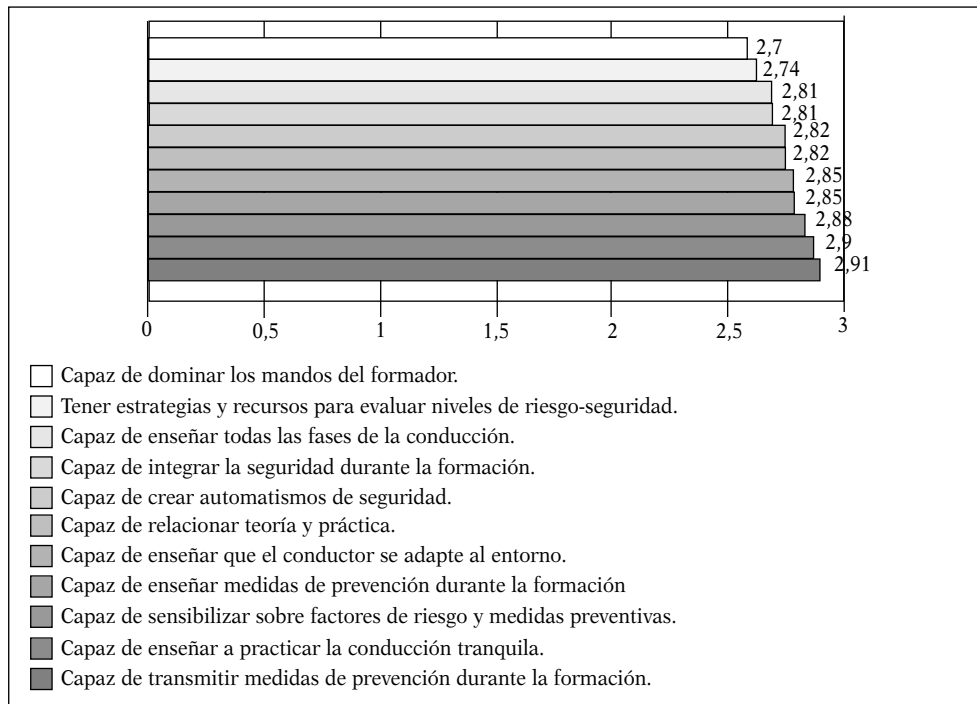


Gráfico 8; Competencias alcanzadas por los aspirantes a profesores de formación vial una vez finalizada la materia de Prácticas de Turismo

El *curso de sensibilización* integrado en la formación tiende a facilitar buenas competencias profesionales, en el Gráfico 9 se puede comprobar que las puntuaciones otorgadas a cada una de las competencias oscilan entre 2,58 a 2,96.

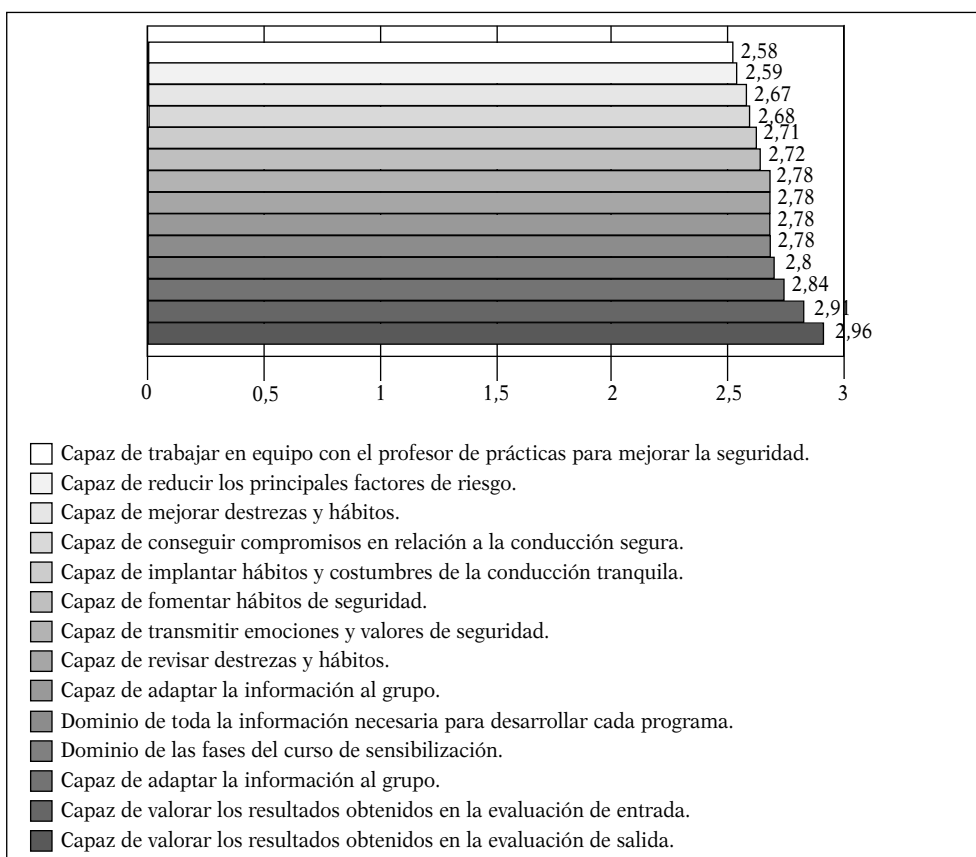


Gráfico 9; Competencias alcanzadas por los aspirantes a profesores de formación vial una vez finalizado el curso de sensibilización

Las materias que han facilitado más competencias profesionales en los aspirantes a profesores de formación vial, ordenadas de más a menos, han sido:

- Prácticas de turismo.
- Seguridad vial.
- Mecánica del automóvil aplicada a la formación de formadores viales.
- Curso de sensibilización para preconductores.
- Primeros auxilios en accidentes de tráfico.
- Pedagogía aplicada a la formación de formadores viales.
- Normas y señales de tráfico. Aplicación a la conducción segura y eficaz.
- Psicología aplicada a la conducción segura y eficaz.
- Reglamentación básica para formadores viales.

3.4. Comparación entre materias en la adquisición de competencias profesionales

Hemos creído interesante conocer si existen diferencias entre las materias en cuanto al nivel de competencias profesionales adquiridas, en este sentido podemos afirmar que:

- Cuando comparamos las competencias adquiridas en la materia de *normas y señales de tráfico* con las que proporciona el curso de sensibilización para preconductores, las prácticas de turismo, mecánica del automóvil y seguridad vial parece que estas son menores que en las citadas materias. Sin embargo cuando lo hacemos con las facilitadas en reglamentación básica tienden a ser mayores.
- Al comparar las competencias que aporta la materia de *reglamentación básica* con las adquiridas en las ocho restantes materias, observamos una clara tendencia: parece que los alumnos han adquirido más competencias en esta asignatura.
- Las competencias adquiridas en el curso de sensibilización parece que son superiores a las adquiridas en normas y señales de tráfico, reglamentación básica, primeros auxilios y psicología. Sin embargo tienden a ser inferiores a las logradas en las materias de prácticas de turismo y seguridad vial.
- Las competencias facilitadas por la materia de mecánica tienden a ser mayores que las que proporcionan las asignaturas de normas y señales de tráfico, mecánica del automóvil, primeros auxilios y psicología.
- La asignatura de prácticas de turismo, parece proveer de competencias más altas que las facilitadas por normas y señales de tráfico, reglamentación básica, el curso de sensibilización, pedagogía y psicología.
- La materia de pedagogía tiende a aportar menos competencias que las conseguidas en prácticas de turismo y seguridad vial, pero son mayores a las adquiridas en reglamentación básica y psicología.
- La asignatura de psicología, tiende a proporcionar competencias inferiores a las facilitadas por reglamentación básica, el curso de sensibilización, mecánica del automóvil, prácticas de turismo, psicología y seguridad vial.
- Parece que las competencias adquiridas en seguridad vial son superiores que las conseguidas en normas y señales de tráfico, reglamentación básica, primeros auxilios, curso de sensibilización, pedagogía y psicología.

Todos estos resultados pueden comprobarse en la tabla 4, donde se presenta la significación estadística de la diferencia de medias.

Competencias adquiridas en las asignaturas	Media	Significación
Normas y señales de tráfico. Aplicación a la conducción segura y eficaz. Reglamentación básica para formadores viales.	2,66 2,48	.000
Normas y señales de tráfico. Aplicación a la conducción segura y eficaz. Curso de sensibilización para preconductores.	2,66 2,75	.013
Normas y señales de tráfico. Aplicación a la conducción segura y eficaz. Prácticas de turismo.	2,66 2,83	.000
Normas y señales de tráfico. Aplicación a la conducción segura y eficaz. Mecánica del automóvil aplicada a la formación de formadores viales.	2,66 2,77	.010
Normas y señales de tráfico. Aplicación a la conducción segura y eficaz. Seguridad vial.	2,66 2,80	.001
Reglamentación básica para formadores viales. Primeros auxilios en accidentes de tráfico.	2,48 2,70	.000
Reglamentación básica para formadores viales. Curso de sensibilización para preconductores.	2,48 2,75	.000
Reglamentación básica para formadores viales. Mecánica del automóvil aplicada a la formación de formadores viales.	2,48 2,77	.000
Reglamentación básica para formadores viales. Prácticas de turismo.	2,48 2,83	.000
Reglamentación básica para formadores viales. Pedagogía aplicada a la formación de formadores viales.	2,48 2,69	.002
Reglamentación básica para formadores viales. Psicología aplicada a la conducción segura y eficaz.	2,48 2,62	.033
Reglamentación básica para formadores viales. Seguridad vial.	2,48 2,80	.000
Primeros auxilios en accidentes de tráfico. Curso de sensibilización para preconductores.	2,70 2,75	.024
Primeros auxilios en accidentes de tráfico. Mecánica del automóvil aplicada a la formación de formadores viales.	2,70 2,77	.045
Primeros auxilios en accidentes de tráfico. Seguridad vial.	2,70 2,80	.004
Curso de sensibilización para preconductores. Prácticas de turismo.	2,75 2,83	.021
Curso de sensibilización para preconductores. Psicología aplicada a la conducción segura y eficaz.	2,75 2,62	.006
Curso de sensibilización para preconductores. Seguridad vial.	2,75 2,80	.039
Mecánica del automóvil aplicada a la formación de formadores viales. Psicología aplicada a la conducción segura y eficaz.	2,77 2,62	.000
Prácticas de turismo. Pedagogía aplicada a la formación de formadores viales.	2,83 2,69	.004
Prácticas de turismo. Psicología aplicada a la conducción segura y eficaz.	2,83 2,62	.000
Pedagogía aplicada a la formación de formadores viales. Psicología aplicada a la conducción segura y eficaz.	2,69 2,62	.014
Pedagogía aplicada a la formación de formadores viales. Seguridad vial.	2,69 2,80	.000
Psicología aplicada a la conducción segura y eficaz. Seguridad vial.	2,62 2,80	.000

Tabla 4; Comparación de las competencias adquiridas en las distintas materias
 (sólo los pares con diferencias estadísticamente significativas)

Por último nos ha parecido interesante conocer si se han producido diferencias entre los hombres y las mujeres en relación a las competencias adquiridas, de este modo podemos concluir que únicamente se observan diferencias estadísticamente significativas entre sexos en las siguientes competencias profesionales:

- Capacidad para expresar valores y sentimientos respecto a las normas. Con una significación del ,050, se muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres. Parece que las mujeres obtienen más competencias (2,76)⁴ que los hombres (2,57).
- Capacidad para enseñar a los preconductores a que puedan valorar su intervención delante de un accidente de tráfico⁵. Con una significación del ,002, se muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres. Tienden a obtener mayores competencias las mujeres (2,89) que los hombres (2,63).
- Dominio de toda la información necesaria para desarrollar cada uno de los programas del curso de sensibilización. Con una significación del ,012, se muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres. Vuelve a mostrarse una tendencia en las mujeres (2,92) de adquirir más competencias que los hombres (2,67).
- Dominio de los principales contenidos de la mecánica. Con una significación del ,005 se muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres. Esta competencia parece que suele ser mayor en los hombres (2,77) que en las mujeres (2,48).
- Capacidad para relacionar la teoría con la práctica⁶. Con un nivel de significación del ,018 se muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres. Los hombres tienden a mostrar más competencias (2,89) que las mujeres (2,71).
- Capacidad de poseer estrategias y recursos para evaluar niveles de riesgo y seguridad⁷. Con un nivel de significación del ,012 se muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres, vuelven a ser los hombres los que parecen obtener mayores competencias (2,85) que las mujeres (2,59).
- Capacidad para detectar como aprenden e integran patrones de comportamiento⁸. Con un nivel de significación del ,042 se muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres. En este caso, las mujeres tienden a mostrar mayores competencias (2,86) que los hombres (2,68).
- Capacidad para ayudar a preconductores a integrar las medidas preventivas como un hábito en el comportamiento vial⁹. Con un nivel de significación del ,024 se muestran diferencias significativas entre hombres y mujeres, obteniendo mayores competencias las mujeres (2,91) que los hombres (2,71).

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en la investigación reflejan la importancia de diseñar procesos formativos bajo enfoques de competencias profesionales integrales. En nuestro caso, el éxito de la formación por competencias recae en su contribución a la reducción de la accidentalidad. Podemos concluir que el Curso para la obtención de la acreditación de profesores de formación vial, ha conseguido los objetivos que previamente se había planteado: capacitar a los profesionales de la educación vial de competencias profesionales que, más allá del saber, saber hacer y saber ser y estar, promuevan cambios actitudinales en los futuros conductores, es decir que se conviertan en agentes facilitadores del “poder hacer” y “querer hacer”, como componentes fundamentales de lo que nuestro equipo de investigación entiende que debe integrar un proceso formativo para alcanzar una conducción segura y eficaz.

El nivel de competencias adquirido por los aspirantes a profesor de formación vial puede considerarse elevado y bastante homogéneo en las nueve materias que componen su currículum formativo. Este resultado pone de manifiesto que parece que no existen contradicciones entre la práctica docente (debemos considerar que en el curso participaron 70 docentes) y el modelo teórico que fundamenta el diseño del programa formativo. Por tanto creemos que es necesario seguir fomentando redes de profesionales que analicen y discutan sobre las competencias profesionales que resultan imprescindibles y aquellas que emergen de la propia evolución de la sociedad.

El proceso formativo que hemos presentado y analizado se fundamenta, sobre todo, en la capacitación de profesionales que integren en su quehacer diario un modelo de cambio de actitudes dirigido a que los conductores incorporen ideas, comportamientos y emociones para reducir la accidentalidad. El éxito alcanzado podría explicarse, entre otras razones, por la consolidación del modelo teórico desarrollado y la infusión curricular del modelo en las distintas materias. El intento de desarrollar esta competencia de forma transversal en el proceso formativo parece que facilita la adquisición de mecanismos para promover el cambio de actitudes, logra que los formadores perciban que han adquirido competencias elevadas en relación al dominio de todas las fases del modelo y crean ser capaces de cambiar actitudes de riesgo. En definitiva, creemos que los datos analizados muestran que esta integración curricular tiende a favorecer la adquisición de competencias adecuadas para propiciar la reducción de la accidentalidad.

NOTAS

- 1.- Los contenidos del curso pueden consultarse en los manuales de: Joan y Gasca, 2005; Martínez Muñoz y Jariot, 2005; Montané, Jariot y Rodríguez Parrón, 2006; Montané y Jariot, 2005, Montané, Jariot, Martínez Muñoz, Amador y Rodríguez Parrón, 2005; Quintana y Batalla, 2005; De Arriba, Alonso, Mayolas y Coll, 2005; Jariot, Montané y Martínez Muñoz, 2005.
- 2.- Puede consultarse de forma más amplia cada uno de estos modelos en el libro de Psicología. Montané, y Jariot, 2004.
- 3.- Puede consultarse el DOGC núm. 4295 de 5.1.2005. Resolución INT/2/2005 de 3 de Enero.
- 4.- Los números de las competencias obtenidas por los hombres y las mujeres están expresados en puntuaciones medias.
- 5.- Competencia trabajada en la asignatura de primeros auxilios en accidentes de tráfico.
- 6.- Competencia trabajada en la asignatura de prácticas de turismo.
- 7.- Competencia trabajada en la asignatura de prácticas de turismo.
- 8.- Competencia trabajada en la asignatura de psicología.
- 9.- Competencia trabajada en la asignatura de seguridad vial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aneas, A. (2003). Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional [en línea]. Disponible en: http://es.geocities.com/seperop/docs/A_Aneas.PDF [consulta 2007, 24 de Abril].
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias de la formación y perfeccionamiento profesionales. *Revista Europea de Formación Profesional* 1, 8-14.
- Cejas Yanes, E (2003). La formación por competencias laborales: proyecto de diseño macrocurricular para la especialidad de farmacia industrial [en línea]. Disponible en: <http://www.ilustrados.com/documentos/competencias.doc> [consulta 2006, 19 de Diciembre]
- De Arriba, J. L., Alonso, F., Mayolas, J., Coll, T. (2005). *Reglamentació bàsica per a formadors viaris*. Barcelona: Servei Català de Trànsit. Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior.
- Dirección General de Tráfico (2005). Observatorio Nacional de Seguridad Vial. [en línea]. Disponible en: http://www.dgt.es/dgt_informa/investigaciones/accidentes_mortales_24h_2005.pdf. [consulta 2006, 19 de Diciembre].
- Echeverría, B. (1993). *Formación Profesional*. Barcelona: PPU.
- Garrido, R. (2005). Accidentes de tráfico, una pandemia del presente [en línea]. *Revista Española de Economía de la Salud*, 4 (1), 34 - 36. Disponible en: http://www.economiadela salud.com/Ediciones/41/08_pdf/epidemiologia.pdf. [consulta 2006, 19 de Diciembre].
- Gonczi, A. (1994). Competency based assessment in the professions in Australia, *Assessment in education*. 1, 27-44
- Instituto Mapfre de Seguridad Vial (2006). Conclusiones del Congreso Internacional de Prevención de Accidentes de Tráfico. *Congreso Internacional de prevención de accidentes de tráfico*. Madrid del 30 de Mayo al 1 de Junio de 2006.
- Henson, R. K. (2001). Understanding internal consistency reliability estimates: A conceptual primer on coefficient alpha. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34 (3), 177-189.
- Jariot, M., Montané, J., Martínez, M. (2005). *Normes i senyals de trànsit. Aplicació a la conducció segura i eficaç*. Barcelona: Servei Català de Trànsit. Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior.
- Jariot, M., Rodríguez, D. (2005). Evaluación y mejora de las competencias del formador vial desde un modelo de cambio de actitudes. *Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa: Investigación en innovación educativa*. Santa Cruz de Tenerife: Servicio de publicaciones Universidad de La Laguna.
- Joan, E., Gasca, J. (2005). *Primers auxilis en accidents de trànsit*. Barcelona: Servei Català de Trànsit. Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior.
- Le Boterf, G. (1994). *De la competence*. Paris : Les editions d'organisations.
- Martínez, M., Jariot, M. (2005). *La pedagogía aplicada a la formació de formadors viaris*. Barcelona: Servei Català de Trànsit. Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior.
- Menéndez, J. M. (2004). Erradicar los accidentes, objetivo mundial [en línea]. *Tráfico*, 165, 19-22. Disponible en: <http://www.dgt.es/revista/archivo/pdf/num165-2004-DiaSalud.pdf> [consulta 2006, 19 de Diciembre].
- Montané, J., Jariot, M., Rodríguez, M. (2006). *Curs de sensibilització per a la conducció segura adreçat als preconductors (CS-Precon)*. Un enfocament fonamentat en el canvi d'actituds. (En Prensa).
- Montané, J., Jariot, M. (2005). *La psicología aplicada a una conducció segura i eficaç*. Barcelona: Servei Català de Trànsit. Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior.

- Montané, J., Jariot, M., Martínez, M., Amador, M., Rodríguez, M. (2005). *Seguretat viària, conducció econòmica, medi ambient i contaminació. La conducció segura i eficaç*. Servei Català de Trànsit. Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior.
- Montané, J., Jariot, M., Martínez, M. (2004). Models, instruments i processos d'intervenció per a la reducció de l'accidentalitat. *Actas del III Congrés Internacional sobre polítiques europees de Trànsit. L'educació i la formació per a la mobilitat segura*. Barcelona: Servei Català de Trànsit. Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior.
- OMS (2003). La OMS y la FIA aúnan esfuerzos para mejorar la seguridad vial [en línea]. Comunicados de prensa. Disponible en:
<http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2003/pr11/es/index.html>
[consulta 2006, 19 de Diciembre].
- ONU (2006). La seguridad vial no es accidental. Primera Semana Mundial de las Naciones Unidas sobre la Seguridad Vial. Manual para la organización de actividades. Disponible en:
http://www.who.int/roadsafety/week/toolkit/toolkit_es.pdf
[consulta 2007, 24 de Abril].
- Quintana, X., Batalla, J. (2005). *La mecànica de l'automòbil aplicada a la formació dels formadors viaris. Una perspectiva desde la conducció segura i eficaç*. Barcelona: Servei Català de Trànsit. Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior.
- Rodríguez, M. (2004). Curs de sensibilització per a preconductors. *Actas del III Congrés Internacional sobre polítiques europees de Trànsit. L'educació i la formació per a la mobilitat segura*. Barcelona: Servei Català de Trànsit. Generalitat de Catalunya. Departament d'Interior.
- Servei Català de Trànsit (2005). *Plan de Seguridad Vial 2005-2007* [en línea]. Disponible en:
http://www.gencat.net/transit/pdf/plan_catalan_sv_2005_2007.pdf
[consulta 2006, 19 de Diciembre].
- Tejada, J. (1999). *Acerca de las competencias profesionales*. [en línea] Disponible en:
<http://dewey.uab.es/pmarques/dioe/competencias.pdf>
[consulta 2006, 11 de noviembre].
-

PALABRAS CLAVE

Formación por competencias, competencias profesionales, modelo de cambio de actitudes, educación vial, formación de formadores.

KEY WORDS

Competences based formation, professional competences, model of change of attitudes, road education.

PERFIL ACADÉMICO DE LAS AUTORAS

Mercè Jariot García es profesora del Área MIDE del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB. Sus principales líneas de trabajo están relacionadas con la evaluación de programas, la investigación e intervención en educación y seguridad vial y la orientación profesional-ocupacional. Forma parte de la Cátedra de Formación y Educación Vial de la UAB y del Servei Català de Trànsit, es directora del Equipo de Investigación en Educación y Seguridad Vial (ERESv) de la UAB y miembro del Equipo de Investigación en Infancia y Adolescencia en Riesgo Social (IARS) de la UAB.

Montserrat Rodríguez Parrón es profesora del Área MIDE del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB. Sus principales líneas de trabajo están relacionadas con la orientación e inserción sociolaboral, los métodos de investigación cuantitativos y cualitativos en educación, la investigación e intervención en educación y seguridad vial. Actualmente es miembro de la Cátedra de Formación y Educación Vial de la UAB-Servei Català de Trànsit, miembro del Equipo de Investigación en Educación y Seguridad Vial (ERESv) de la UAB y dirige el Equipo de Investigación en Infancia y Adolescencia en Riesgo Social (IARS) de la UAB.

Dirección de las autoras: Departamento de Pedagogía Aplicada.
Facultad de Ciencias de la Educación.
Universidad Autónoma de Barcelona.
Campus Bellaterra.
08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallés)
Barcelona
E-mail: Merce.Jariot@uab.cat
Montserrat.Rodriguez@uab.cat

Fecha recepción del artículo: 15. febrero. 2007

Fecha aceptación del artículo: 12. abril. 2007

Estudios

1

LA TRANSICIÓN DE LOS TIPOS DE INFORMACIÓN EN LA COMPRENSIÓN DE CUENTOS

(THE TRANSITION OF THE TYPES OF INFORMATION IN THE UNDERSTANDING OF STORIES)

Javier González García
Universidad de Burgos

*A la memoria de Pilar Pardo León.
Gracias por tu orientación y apoyo.*

RESUMEN

Durante un curso analizamos cómo dos maestras interpretan tres cuentos, estableciendo una discusión conjunta dividiendo a la clase en grupos de tres niños. Junto a unas fuentes explícitas que llevan a una recuperación de la información, observamos la importancia creciente que van tomando otras fuentes de información implícitas, que conducen a la comprensión de las lecturas previas. La grabación de la observación se realiza durante el curso 2001-2002 en Burgos (España), y en el curso 2005-06 en Tampico (México), a los mismos alumnos en el aula de cinco-seis años, en tres tomas, es decir, un cuento por trimestre. Al finalizar la observación se realizó una entrevista para conocer el estilo docente y el contexto previo del que partía cada grupo, así como los objetivos que cada maestra se había marcado. El conocimiento de la capacidad de respuesta que tiene el niño en esta situación de discusión, ayuda al profesor a decidir el tipo de apoyo que necesitará para proyectarse o imaginarse dentro de la situación del conflicto de cada narración.

ABSTRACT

We analyse how two different school teachers tell and play three tales, promoting discussion in common by dividing the class into groups of three pupils along an academic year. Besides this explicit sources that provide feedback, we notice the increasing importance of other implicit elements. In this article we analyse the different kinds of sources of story-telling process. The experiment was taped in 2001-02 in Spain (Burgos), and in 2005-06 in Mexico (Tampico), to same age students from five to six years old during three

sessions, one tale each term. In both classrooms 6 groups of 3 students were observed, (18 students for institution). Knowledge of children capability of response in this context of discussion helps teachers to decide the kind of support that they need to figure out or imagine the conflict of each narration.

INTRODUCCIÓN

Al analizar un proceso de construcción conjunta del conocimiento, nos encontramos unas fuentes de información, de las que se nutren tanto maestros como alumnos. Por un lado, tenemos las fuentes de información explícita, que remiten a una *recuperación* de la información (Gárate, 1994), tendiendo a una *comprensión simple* a partir de un enfoque fiel al texto origen, que ayuda a retener unos contenidos manifestados previamente. Y por otro lado, existen unas fuentes de información implícita, que dan un paso más: facilitan la ampliación y el enriquecimiento del proceso de una discusión, abriendo el espacio de la expresión hacia contenidos latentes, elaboraciones potenciales que solicitan una mayor aportación de los interlocutores. La evolución de lo explícito a lo implícito expresa una ruptura, con la necesidad de trabajar sobre evidencias, haciéndolo sobre supuestos e hipótesis (Puig y Sátiro, 2000). Al mismo tiempo, esta evolución facilita el uso de la imaginación y de experiencias previas, con las que poder construir las partes de los conocimientos que no se han manifestado.

El paso de ir sustituyendo las fuentes de información explícita por otras implícitas, facilita espacios tanto al grupo de discusión como a cada interlocutor, en el proceso de construcción del conocimiento. En esta transición de la información explícita a implícita, las inferencias tienen un papel clave. Bruner (1957) identifica la mente humana como "*máquina de inferencias*" al referirse a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la información nueva, a través de establecer relaciones lógicas independientes de los estímulos (León, 2003). En la investigación actual, se asume que cualquier proceso de comprensión del discurso conlleva un fuerte componente inferencial, presente tanto en el dominio "*local*" del procesamiento de detalles y oraciones, como en el más global o "*situacional*" del discurso. Niveles que están interrelacionados, dado el carácter lineal de la lectura (Gutiérrez-Calvo, 1999), las oraciones constituyen el paso obligado por el que se identifica, retiene y relaciona información clave para seguir la pista de ideas más globales. Por otro lado, cumpliendo con la propiedad de coherencia global que el texto requiere, estas ideas están diseminadas en segmentos más amplios del discurso (párrafos, episodios, capítulos), siendo la captación de estas ideas un objetivo clave en el dominio global del texto.

Albanese y Antoniotti (1997) y Levorato (1988) han demostrado que el desarrollo de la habilidad para hacer *inferencias* parece estar conectado con el incremento del conocimiento del niño. De hecho, el proceso de elaboración de una inferencia suele consistir en la interpretación de la información del texto a

la luz del conocimiento ya adquirido. El conocimiento previo del que dispone el lector y su relación con lo que lee, es el motor que induce a la realización de inferencias. La comprensión del discurso supone una función inferencial, partiendo de unos contenidos descritos en el texto el lector elabora un conjunto de proposiciones, explícitas e implícitas, y al mismo tiempo, construye un modelo mental de la situación del texto a partir de las ideas ya disponibles (Tough, 1989). El resultado final es que siempre terminamos procesando más información de la que leemos de “*manera explícita*”, puesto que unimos lo leído o escuchado con lo que ya sabíamos acerca de algo.

En un estudio reciente, León, Escudero, y Van den Broek (2002), partiendo de otra investigación anterior de Trabasso y Magliano (1996), intentan confirmar si la lectura de diferentes tipos de texto genera o no patrones distintos de inferencias, y si éstos son diferentes a los observados por Trabasso y Magliano. Seleccionaron 20 textos cortos que correspondían a narraciones, noticias de prensa y textos expositivos. A su vez los textos narrativos se dividieron en cuentos e historias complejas. Todos los textos poseían una misma estructura que contenía una única relación causal y la misma longitud. Se elaboró dos versiones diferentes, una en castellano y otra en inglés, que se pasaron a sujetos españoles y estadounidenses, respectivamente. Los resultados revelan diferencias significativas en cuanto al tipo de inferencias realizadas al leer los distintos tipos de texto. Se detectan, además, diferencias significativas en relación con los procesos de memoria que subyacen a la realización de inferencias: los cuentos sencillos y las narraciones generaron un mayor número de predicciones respecto a los textos considerados como expositivos, mientras que éstos evocaron un mayor número de explicaciones. Los datos parecen apuntar a que cada tipo de texto parece determinar la “activación de unas expectativas de lectura distintas y de unos contenidos y procesos específicos” (León, 2003, 168).

La comprensión de un relato implica penetrar en la cadena causal, organizada en forma de cadena de sucesos interdependientes. Acontecimientos o acciones, que antes han sido palabras que hemos tenido que reconocer y proposiciones que hemos tenido que construir e interrelacionar (Sánchez Miguel, 1996). Entendemos por comprensión de un texto, la acción de integrar la información nueva en los propios conocimientos, esquemas o teorías (Burón, 1993). Cada uno tiene teorías y conocimientos distintos, en la comprensión siempre hay un matiz personal o subjetivo. Este detalle puede servir al profesor para detectar el nivel de comprensión de sus alumnos. En la medida que éstos pueden explicar un punto concreto con sus propias palabras y pueden aportar ejemplos y argumentos personales, están dando indicios de que lo han comprendido. Si la comprensión tiene un matiz subjetivo y personal, también ha de tenerlo la explicación. Por el contrario si no pueden apartarse de la versión literal del texto de lectura indican que hablan de memoria sin entender.

Para comprender se requiere reconocer las ideas más importantes, distinguir cómo está organizado el texto, ayudando a entender el objetivo del autor,

identificar los “*enunciados de apoyo*”, frases u oraciones que apoyan a las ideas más importantes, estos enunciados pueden ser: “explicación, ejemplos, pregunta-respuesta, listados y causa y efecto” (Argudín y Luna, 2003, 175). Comprender un tema implica una visión global, coherente de su contenido, y ser capaces de ver cómo se relacionan entre sí los datos informativos del texto, dentro de ese contexto global. Si esa visión global es coherente, hemos conectado o relacionado la información recibida con la lógica de nuestro propio pensamiento. Esto concuerda con Kintsch y Van Dijk (1983) que consideran la comprensión exige captar la estructuración del texto, su “*visión global coherente del texto*”; y con el paradigma de los niveles de procesamiento de la información, para el que la profundidad del significado de un texto está en función del número de relaciones que se establecen al leerlo.

Por otro lado, para dirigirse a los niños no se puede olvidar el *lenguaje de la imaginación*. Sólo mostrar lo racional es limitado, porque incluso para mostrar la realidad escondida por las apariencias es indispensable el recurso de la imaginación; y porque para desarrollar una mente abierta en todas las direcciones, incluido el futuro, lo que no es y puede ser, es necesario el ejercicio de la imaginación. Puede ser que los niños puedan imaginarse menos cosas que los adultos, y controlar menos sus contenidos, “*el carácter de las combinaciones es de peor calidad y de menos variedad*”, pero creen mucho más en “*los frutos de su fantasía*”. Los primeros puntos de apoyo que encuentra el niño para su futura creación es “*lo que ve y oye*”. Para inventar, además de necesidad y deseo, existe un “*surgimiento espontáneo de imágenes*” (Vygotsky, 1990, 42). Esta forma de pensamiento depende de cómo transfiere lo que ya conoce a un nuevo contexto. Los niños son incapaces de proyectar e imaginar si tienen poca experiencia relevante sobre la que poder elaborar la información. De ahí, la necesidad de experiencias y conocimientos previos para alimentar el proceso de la imaginación.

La imaginación es una de las formas principales con las que los niños dan significado y expresan la información, atribuyendo un sentido a lo que no conocían, experiencias nuevas que pueden surgir a partir de estímulos verbales: lectura y discusión de cuentos, como es el caso de esta investigación. Si pretendemos estimular ese “*sentido de significación y de interés en relación con la realidad*”, debemos explorar por qué sus mundos de fantasía les resultan “*tan significativos e interesantes*”, y veamos cómo podemos utilizar “*lo que aprendemos con fines educativos*” (Egan, 1991, 53).

La imaginación permite dar sentido a la experiencia, existe una “*modalidad narrativa de la mente*” (Bruner, 2004), a la que se debe la existencia de buenos relatos, dramas imperecederos, mitos y crónicas históricas. Debemos examinar los actos mentales que intervienen en la creación imaginaria, es decir, cómo se construyen los significados gracias a la articulación de componentes emocionales, racionales e imaginativos de la actividad mental. Muchas actividades del currículo no pueden empezar por la observación directa, requieren que los niños imaginen personas, lugares, actividades que todavía no han visto.

Pueden ser reales, como en el área de Descubrimiento del Medio, pueden pertenecer a la Historia, o pueden ser ficticios como en la literatura. La conversación ayuda a desarrollar formas de pensamiento que van más allá de las experiencias directas. Eso sí, los niños para proyectarse en situaciones nuevas o para imaginar, necesitan experiencia directa relevante sobre la que apoyarse. Parte del papel del maestro se sitúa aquí, poniendo a disposición de los niños la información adecuada mediante libros y otras fuentes de información, y a través del diálogo y de relatos, que estén de acuerdo con sus necesidades. El maestro se ofrece para explorar y reflexionar sobre experiencias a las que nunca podrían acceder por sí mismos (Tough, 1989).

Hay dos motivaciones que llevan a leer en la escuela, los que lo hacen para la propia escuela, porque es su *deber y trabajo*; y los que lo leen para ellos mismos, por gusto, por una necesidad personal de información, incluso para llegar a poner en acción su imaginación. Para que la literatura nazca viva y sea útil, quizá haya que relacionar más los libros con la imaginación y el juego. Para ello es indispensable una valoración distinta de la imaginación. Lo primero, *“rechazando la oposición entre fantasía y realidad”*, en la que realidad significa lo que existe y fantasía lo que no existe. *“¿De dónde sacaría la fantasía los materiales para sus construcciones si no los tomara, como de hecho hace, de los datos de la experiencia?”* De hecho, es un instrumento para conocer la realidad. Por lo mismo que hay importantes *“homologías”* entre creación artística y científica (Rodari, 1980, 9). La fantasía en los niños parece constituir una de las partes más significativas y activas de su vida mental. Si la comparamos con la del adulto, sus productos son de peor calidad, primero porque es más reducido el número de posibilidades de combinación con experiencias y conocimientos previos. Pero el niño cree mucho más en los productos de su fantasía (Vygotsky, 1990).

En este artículo vamos a analizar el proceso de transición de la información, producido entre cuatro maestras y sus alumnos, en discusiones a partir de tres cuentos. Para ello, se plantea un estudio exploratorio a partir de una observación sistemática. En primer lugar, ofrecemos una descripción cualitativa de diversas secuencias didácticas, que muestran los tipos o fuentes de información dados, para terminar analizando, y comparando, de forma cuantitativa la evolución de los porcentajes de las estrategias desplegadas por los dos grupos.

METODOLOGÍA

Muestra

La muestra está formada por dos clases de dos escuelas públicas en los mismos barrios de Burgos capital (España), y de Tampico (México). En cada clase se observan 6 grupos de 3 niños cada uno, de una población total por aula que va de 26 alumnos la clase más numerosa, a 18 la que menos. Los niños tienen entre 5 y 6 años (último curso de Educación Infantil). No hemos conside-

rado la variable sexo de los niños, por interesarnos explorar el proceso de construcción del conocimiento en general, pero sí apuntamos a diferencias entre niños y niñas, variable a observar en próximos trabajos. El estatus socioeconómico de los cuatro colegios es similar; insertados en barrios de clase media-baja, dominando la procedencia de familias de padres jóvenes (20 a 30 años de edad). Este estudio se está replicando en Guanajuato, México, comparando población rural y urbana.

El tipo de muestreo es aleatorio. Las maestras siguen un criterio de azar en la distribución de los grupos, partiendo de la lista de clase por orden alfabético. Pretendemos controlar el efecto del nivel de cada niño, usando tanto grupos homogéneos como heterogéneos en su nivel de expresión y comprensión.

Procedimiento

Partimos de la observación de la puesta en discusión de la lectura de los tres cuentos, que luego cotejaremos con entrevistas a las maestras. La grabación de la observación se realiza en formato audiovisual, durante el curso 2001-02 (España), y en el 2005-06 (México), a los mismos alumnos en el aula de cinco-seis años, en tres tomas que coinciden con los trimestres del curso, para ver la evolución de los sistemas de andamiaje entre maestra y alumnos. En total han sido grabadas 72 sesiones, con un total de 11.614 turnos conversacionales. Registramos la situación educativa en la biblioteca del centro, sin intervención del investigador; y tras un periodo de habituación al transcurrir cotidiano del aula. Se realiza la observación de dos grupos en cada sesión de grabación, mientras el resto de compañeros sigue trabajando en el aula ordinaria.

Las maestras establecen la misma actividad para todos los grupos de tres niños, que consiste en la lectura del cuento y su posterior discusión, con cada grupo por separado: 1) Cada maestra divide la clase en grupos de tres niños, 2) Lee el texto elegido y acompaña y estructura libremente todo el proceso de discusión, que es la parte analizada en esta investigación. Nos hemos centrado en una actividad en grupo reducido, maestra y tres niños, tamaño de interacción que puede mantener la relación tutorial de la conversación individual con cada niño, y las posibilidades del debate de un grupo. Se han eliminado los dibujos y viñetas, reduciendo la lectura al texto escrito, para favorecer que los niños reaccionen únicamente a las palabras, y que las maestras aumenten el uso de distintos recursos de voz: inflexiones, cambios de ritmo y onomatopeyas, normalmente sustituidas por las pausas para mostrar cada ilustración.

El material utilizado han sido tres cuentos (García Sánchez y Pacheco, 1978). Los criterios de selección de los tres textos narrativos han seguido los criterios explicitados por Van Dijk y Kintsch (1983): *claridad de la superestructura, cantidad de proporciones, grado de redundancia, grado de accesibilidad temática, calidad de la fuente, cualidades de estilo, novedad, pertinencia ética, léxico y extensión.*

Proceso de categorización

El proceso parte de la transcripción literal del diálogo entre los niños y su maestra, indicando entre paréntesis los componentes *prosódicos*: pausas, entonación; y *paralingüísticos*: gestos de afirmación o negación, señales con el dedo y brazos, movimientos de cabeza o corporales, que transmiten significados a través de canales no verbales. Una vez recogidas todas las grabaciones se transcribe el material audiovisual, y de las transcripciones se elabora el sistema de categorías a partir de protocolos de observación, que tras numerosas modificaciones se adecua a los objetivos de esta investigación. Las categorías nacen a partir de definir y operativizar nuestra unidad de análisis, turno conversacional, que forma parte de una unidad molar de observación: cada sesión de trabajo con cada cuento y grupo de tres niños. Intentamos que las categorías del sistema, además de cumplir con los requisitos de *exhaustividad* y *de exclusividad* (Anguera, 1990), sean flexibles y se hallen totalmente definidas. El proceso de categorización es el siguiente:

- 1.- Generamos inductivamente los *criterios de observación* más relevantes, a partir de la revisión del material audiovisual. En esta ocasión revisamos las *fuentes o tipos de información*.
- 2.- Agrupamos estos criterios para definir las diferentes *dimensiones de análisis* que vamos a utilizar, En este artículo, *¿a dónde acuden los interlocutores para elaborar cada turno de intervención?*
- 3.- Volvemos a las conversaciones con esas dimensiones de análisis para observar cómo varían internamente y discriminamos las *categorías* que las componían. De este modo, no retomamos el análisis con un conjunto preelaborado de categorías de observación, sino con unas dimensiones guía, de cuya variación interna van emergiendo las categorías a medida que avanzábamos en el análisis. En este caso nos guía el criterio información *explícita versus implícita*.
- 4.- Finalmente, compatibilizamos las dimensiones de análisis acotando sus *criterios* para que las categorías de una dimensión de análisis sean mutuamente *excluyentes*, mientras que las categorías de diferentes dimensiones de análisis no lo son. Esto permite observar las múltiples combinaciones de categorías a que dan lugar las diferentes dimensiones de análisis en cada unidad conversacional, su *multifuncionalidad*.
- 5.- Tras la elaboración del sistema de categorías codificamos cada una de las sesiones grabadas. Se lleva a cabo por el investigador principal junto con dos psicólogos, quienes ajenos a la construcción de las categorías y a los fines de la investigación, presentan una posición objetiva. Estas dos personas conocen muy bien la categorización establecida, para así poder adecuarla a las sesiones recogidas. Es fundamental hallar el acuerdo

interobservadores y repetir la codificación de aquellas sesiones que no muestren un acuerdo óptimo, los acuerdos fueron en torno al 98% de los enunciados analizados entre el investigador principal y los otros dos psicólogos.

El criterio de observación objeto de estudio en este artículo son los *tipos o fuentes* de información utilizados en la elaboración de significados del texto, centrándonos en su evolución a lo largo del curso observado. Es un criterio clave para el desarrollo del análisis de esta línea de investigación. Los *tipos de información* están incidiendo en la manera de procesar los datos en cada turno de intervención, en los estilos de interacción, y en la forma en que se presenta la información. Presentamos a continuación sus cuatro categorías principales.

Información explícita

La información explícita es toda información manifiesta y objetiva dirigida a recuperar la información de cada lectura previa. Suele dirigirse a establecer la recuperación de la información dada en el texto: *texto explícito*.

1. *Texto explícito*. Recuperación o memoria del texto

El *texto explícito* lo conforman los turnos referidos a la información expresada en el texto. Es toda referencia explícita al texto del cuento. Verificación clara, manifiesta, tajante, del texto. Su función es mostrar, afirmar, recordar, descubrir, exteriorizar, demostrar, ofrecer, exponer en torno a la lectura previa. Hace *explícito* el mensaje del cuento. Este tipo de información genera estrategias de recuperación, y un intento de comprensión de la trama del cuento. A través de aportaciones concretas de los niños (Turnos 947, 949, 953), la maestra va construyendo unidades mayores de significado pero ya expresados en el texto (Turnos 954).

Texto explícito. Reconstrucción a partir de secuencias.		
946	MAESTRA	(A 18:) A ver Óscar cuéntanos, ¿cómo empieza esta historia?, para que María se vaya acordando
947	ÓSCAR	Del bosque
948	MAESTRA	Sí, ¿qué nos dice?
949	ÓSCAR	Que los animales estaban una noche, estaban
950	MAESTRA	¿Cómo?
951	ÓSCAR	¿Dormidos?
952	MAESTRA	Se supone
953	ÓSCAR	Y vinieron unas personas con un niño pequeño que no dejaba de llorar

Información implícita

Definimos como implícita a toda información que nace a partir de la lectura del cuento, pero que no se encuentra expresada de forma manifiesta en el texto. Formada por tres tipos de fuentes de información que permiten trabajar sobre supuestos: *inferencia, experiencia e imaginación*.

2. *Texto implícito o inferencia*. Hacia la comprensión del subtexto del cuento

Esta categoría se refiere a la información no explicitada, pero que puede inferirse a partir del texto explícito, es el texto implícito. Texto como *subtexto* a inferir a partir de la comprensión del texto explícito. Información implícita, sobreentendida, supuesta, virtual, tácita. Categoría de información con la que se intenta esclarecer, aclarar, explicar, razonar, revelar, descubrir, adivinar, develar y extraer consecuencias y relaciones. A diferencia del *tipo de información anterior*, centrado en la recuperación de la información del texto; acudir a la información del *texto implícito* lleva a la comprensión de la lectura, a partir de inferencias guiadas por la maestra.

Texto implícito. Elaboración de la comprensión.		
2351	MAESTRA	Claro, ¿verdad?, (a 6:) ¿eso hacía, lo que nos ha dicho Daniel?
2352	RUBÉN	Sí, porque=
2353	MAESTRA	¿Y para qué hacía eso?=-
2354	RUBÉN	Paque se hacían amigos=
2355	DANI	Para que ya no tuvieran trampas, y cuando no sabían más que hacer, y entonces ya no tendrían más...
2356	RUBÉN	Problemas
2357	NOELIA	(Asiente con la cabeza)=
2358	DANI	Eso, y ya se harían amigos=
2359	MAESTRA	¡Ah!, (a 6:) ¿y a ti, Noelia, qué te parece, si que es eso, lo que dice Daniel?
2360	NOELIA	(Asiente con la cabeza)

Las *inferencias* se generan en un proceso de elaboración más lento. Las maestras deben desplegar una mayor labor de *andamiaje*, dedicando más turnos y tiempo, para que sean los niños los que reelaboren la información. El *texto implícito* abre la posibilidad de unas acciones de comprensión, generalmente sobre conceptos o ideas que acercan un mensaje central del cuento (Turnos 2353, 2359). A través de la conversación didáctica, la maestra intenta hacer visible lo que inicialmente había pasado inadvertido a los niños, pudiendo llegar a implicar en este proceso a todo el grupo (Turnos 2355, 2356, 2357).

3. *Experiencias*. Establecer relaciones para conocer y conocerse

Un interlocutor acude como fuente de información a experiencias y conocimientos previos, conectados con el contexto del cuento. Es el *texto experimentado*, que sirve de *pretexto* para el desarrollo y ejercicio de una discusión. La experiencia previa como muestra, ejemplo, anécdota, cita, representación, pauta, modelo, que intenta acercar lo vivido con lo leído. Puede considerarse como un ejercicio de autobiografía. Se parte de un “*instinto del narrador*”, el ser humano como un “*autobiógrafo incorregible*” (Rosen, 1994), afirmando que desde los primeros actos de habla, las historias de experiencias personales constituyen la mayor parte del contenido del habla conversacional. Hablar es, por encima de otras cosas, un esfuerzo y un ofrecimiento para compartir cada vida con otros. De hecho, a base de mezclar experiencias, podemos llegar a la *imaginación*.

Experiencias. Episodios personales.		
5754	MAESTRA	Muy bien, a ver, escuchamos a Cristina
5755	CRISTINA	<i>Cuando yo voy a mi pueblo siempre me voy al monte, pero con mis primas y con mi tía que se llama Charo, y entonces un día fuimos al bosque, pero llevamos paraguas porque empezó a llover, y gotas de agua y charcos, y mi prima como se había teñido el pelo se la caían las gotas de agua por la cara de verde, y, y mi hermano y mi primo se metieron en un charco tan profundo que no podían salirse</i>
5756	MAESTRA	¡Uh!
5757	FERNANDO	(A 23:) ¿Y te digo otra cosa?
5758	MAESTRA	A ver
5759	FERNANDO	Pues que, en una semana de verano estoy en la casa de mi tía y otra en la casa de mi abuelo, y además con la casa de mi abuela voy al monte y a las bodegas de Villaverde

4. *Imaginación*: la proyección sobre el texto

La categoría *imaginación* es la *fuente de información* utilizada para que cada niño se proyecte sobre una acción del protagonista, o sobre una situación o conflicto suscitada por el texto. A partir de esta categoría se crea un contexto nuevo que no existía en el texto narrado. Suele ir precedido por una demanda de la maestra: “*Imagínate que eres el protagonista, ¿qué hubieras hecho tú?*”, que abre un espacio para que el niño intente ponerse en la situación del protagonista del cuento, momento para que juegue con el texto. A través de este tipo de información se puede idear, inventar, aprehender, crear, ingeniar, descubrir, proyectar, improvisar, pensar, especular, soñar e idealizar. Se parte de una proyección sobre el protagonista del cuento, y crea una situación nueva.

Imaginación. Demanda de inicio.		
1190	MAESTRA	Bueno, vamos a pensar en el niño del cuento, imaginaos que os pasa lo mismo que el niño del cuento: que no tenéis ni papá, ni mamá. (Mira a todos) ¿Ya, os habéis imaginado?, y yo os pregunto: imaginaos que estáis en casita y no tenéis ni papá, ni mamá, y yo os pregunto ¿quién os cuidaría? Lo pensáis.

Entrevistas a las maestras

Para cotejar los datos observados realizamos una entrevista a cada maestra, durante la última semana del curso. Intentamos constatar el estilo docente y el contexto previo del que parten, así como los objetivos que cada maestra se ha marcado durante la investigación. Dividimos la entrevista en dos bloques (ver siguiente tabla). En el primero analizamos los estilos docentes de las maestras y cómo se traduce en el uso que cada una da a la discusión y a la narración. En el segundo ofrecemos información acerca del guión de objetivos que cada maestra se ha marcado. La información recogida aporta aspectos de sus biografías profesionales y de sus teorías implícitas que influyen en el uso que dan, y esperan, de la lectura, del diálogo, y del trabajo en grupo.

Guión de la entrevista a las maestras.	
Bloque biográfico: "la transmisión de estilos".	
1)	¿Cuántos años llevas trabajando la puesta en discusión en clase?
2)	¿Con qué edades?
3)	¿En este colegio?
4)	¿Utilizas el trabajo en grupo?, ¿en qué momentos?
5)	¿Qué sistema de trabajo has seguido?
6)	¿Qué uso haces de los libros de texto?
7)	¿Y de los cuentos?
8)	¿Qué es para ti el cuento?
9)	¿Para qué sirve?
10)	¿Cómo usarlo?
11)	¿Cómo lo has usado en esta ocasión?
Bloque de contraste: "objetivos que se han marcado".	
12)	¿Cuál ha sido el objetivo prioritario de la tarea?
13)	¿Qué otros objetivos importantes percibes?
14)	¿Qué crees haber conseguido?

Tipo de análisis

Tras la elaboración del sistema de categorización, y el contraste de los datos a través de las entrevistas, analizamos y comparamos de forma cuantitativa la evolución de las fuentes de información, desplegadas por los cuatro grupos observados en la reconstrucción conjunta del cuento. Para ello se empleó el programa estadístico SPSS.

El presente estudio no tiene un diseño experimental, puesto que se recurrió a grupos de comparación y no a grupos de control, ya desde sus objetivos resulta meramente exploratorio y requiere ser replicado con la inclusión de estos grupos, con un seguimiento estricto de la intervención y de los avances de los niños a través de evaluaciones más frecuentes.

Comenzamos la exposición de resultados de la observación sistemática, partiendo de los porcentajes globales en cada grupo. A continuación analizamos los resultados de todas las categorías, primero a través de su comporta-

miento porcentual durante los tres trimestres, después observando cuál ha sido en cada grupo el tipo de información con mayor grado de aportación al discurso. Exponemos como primer acercamiento las distribuciones generales de los porcentajes de los turnos, tanto en la comparación entre los grupos A y B (España), como en los grupos C y D (México).

RESULTADOS

Observamos como la maestra A se centra en la información *explícita* del cuento, y a partir de un uso creciente de *inferencias* reconstruye la información *implícita* (gráfico 1). De esta manera, los niños tienen el texto como eje constante de referencia, sabiendo más fácilmente a qué atenerse en el desarrollo de la actividad discursiva. La meta es clara, se sitúa en comprender la lectura previa y en expresar esa comprensión. La maestra A parte de preguntas sobre el recuerdo del texto, y sólo cuando percibe que los niños no van a ser capaces de dar continuidad a sus demandas, reelabora la demanda inicial dando pistas, guiando la respuesta del niño, pero sin pensar por ellos. En cambio, las maestras B, C, y D han preferido trabajar la conversación sin centrarse en la comprensión del texto, el texto es un *pretexto* para repasar experiencias de su propio entorno, la ficción de cada cuento es aplicada como analogía de su contexto cercano. La diferencia entre los grupos reside en la forma de acudir a esa información implícita. Mientras en el grupo A se acude al texto, elaborando de forma creciente inferencias; en el grupo B se libera la conversación del seguimiento causal y temporal del texto, y se parte desde el primer cuento de demandas de proyección sobre la situación que vive el protagonista del cuento, que hemos categorizado como *imaginación*, nacida de relacionar y mezclar *experiencias* dentro y fuera del aula.

Las maestras B, C y D tienen un registro más amplio de *tipos de información*, llegando a mezclar el *texto explícito* con los *tipos de información implícita*. Lo implícito no nace directamente de lo explícito, como las *inferencias* (grupo A), más bien como su reflejo indirecto. El texto queda en un segundo plano, y cede el protagonismo a *experiencias* personales relacionadas, y a ejercicios de proyección sobre los conflictos y desafíos que ha suscitado el texto. Las metas son muy abiertas y se sitúan en la expresión y valoración de enunciados del texto.

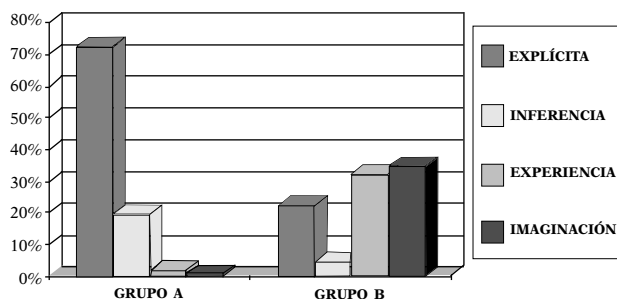


Gráfico 1; Tipos de información España

En los dos grupos mexicanos no se elabora la *información implícita* directamente desde el *texto explícito*, sino a partir de su relación con *experiencias* previas, experiencias personales relacionadas con el texto en el grupo C, y a través de inferencias dirigidas por la maestra en el grupo D. Las metas marcadas en el grupo C son muy abiertas, se sitúan en la expresión y valoración de enunciados durante una discusión. En algunas ocasiones, la maestra C propone debatir sobre información explícita del texto. Al no estar bien determinada para ellos esa demanda de elaboración, llevan la información del enunciado hacia aspectos cercanos a episodios de su experiencia personal, categorizada como información implícita. Ante una instrucción abierta y ambigua el niño lleva la discusión hacia donde se siente cómodo, que no tiene porqué ser lo más relevante.

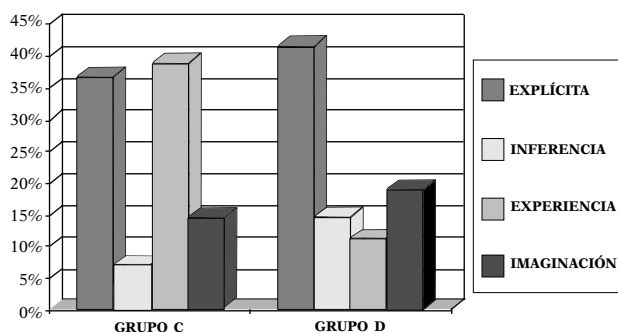


Gráfico 2; Tipos de información México

Como podemos observar (Gráficos 1 y 2), los *tipos de información* van registrando un desplazamiento de enunciados explícitos a otros implícitos. Buen ejemplo de este desplazamiento se da en el grupo A, donde la maestra se centra en la comprensión del texto del cuento, en un primer momento sólo parece manejar la información explícita, para ir reconstruyendo la información *implícita* a partir de *inferencias*, es decir, lo que subyace al texto, lo que no era manifiesto para el niño sin la ayuda de la maestra. La meta es clara, se sitúa en comprender y expresar esa comprensión. Es un gran logro que del 10% inicial de turnos dedicados a las inferencias se haya pasado al 30% del último trimestre. Su importancia ha empezado a ser vital a partir del segundo trimestre, en el que se da gran valor a los mensajes centrales del cuento.

Evolución de las <i>inferencias</i> sobre el total de turnos de intervención en el grupo A.			
INFERENCIAS	Cuento 1	Cuento 2	Cuento 3
MAESTRA	10%	14,8%	30,2%
ALUMNO	9,4%	14,4%	28,8%
N turnos centrados	682	782	1061

Los gráficos 3 y 4 son los más discriminativos de los estilos de las maestras, y los más descriptivos de cómo se ha elaborado el proceso de construcción conjunta del conocimiento, al centrarse en las aportaciones de las distintas fuentes de información, es decir, cuándo se genera conocimiento nuevo. En el grupo A, centrado en comprender el texto, el porcentaje que señala la contribución esencial son las inferencias. La maestra consigue que los niños perciban la información que hay detrás de los hechos narrados. En los grupos B y C, centrados en la expresión, lo importante es jugar con las sugerencias que puede construirse con el texto, proyectarse sobre el conflicto del protagonista en forma de imaginación. A diferencia de la maestra A parte de la comprensión del texto, sus enunciados son formulados en condicional para elaborar inferencias, *hipótesis* sobre el texto: *¿si sucede tal cosa, entonces qué creéis vosotros que hubieran hecho o dicho?, ¿quién sería* (qué personaje) *para darse esta situación?* En cambio el grupo B y C sólo utilizan el condicional para que cada niño se proyecte sobre el cuento, en el *tipo de información* codificado como *imaginación*: *“¿Qué hubieras hecho tú en esta situación?”*. Los porcentajes encontrados sobre imaginación en B, C y D indican que a esta edad los niños pueden generar información a partir de *proyectarse* sobre situaciones nuevas. El conocimiento de la capacidad de respuesta que tiene el niño en esta situación de discusión, ayuda al profesor a decidir el tipo de apoyo que necesitará para proyectarse, o imaginarse dentro de la situación del conflicto de cada narración. A través de hechos que juegan con realidades cercanas, disfrazadas de momentos mágicos, llenos de color y movimiento, que consiguen atrapar su atención.

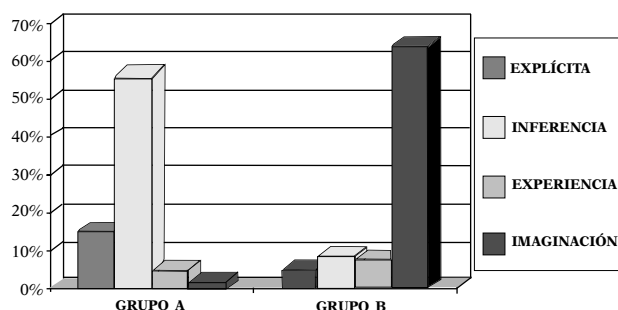


Gráfico 3; Aportación de los *tipos de información* en España

Para valorar el uso de los *tipos de información* hay que tener en cuenta tanto la *pertinencia* del contenido del enunciado, ejemplificada por la cantidad de turnos ajenos al texto origen de la discusión; como su relevancia, grado de acercamiento-alejamiento a los significados del texto. Las maestras A y D siempre demandan información del texto. En cambio las maestras B y C abren el debate a experiencias previas que, en ocasiones, puede desviarse hacia información irrelevante para el desarrollo del texto (Gráficos 3 y 4). Se generan formas distintas de dar significado a una misma actividad abierta, ya que la finalidad está más en la *aportación* del alumno, que en un criterio de corrección/incorrección de los enunciados.

El grupo C destaca por la aportación de experiencias. Los niños encuentran sus experiencias personales como el lugar más cómodo para su expresión, y la maestra lo refuerza, en ocasiones yéndose fuera del marco de referencia del texto, al no tener bien centrados los contenidos de la discusión. En el grupo D, los aportes se centran más en la comprensión, en descubrir el mensaje central del cuento, y de vez en cuando recurre a la imaginación, que caracteriza al modelo B. Por tanto en lo que a contribución al discurso se refiere el estilo D sería un intermedio, una transición entre los dos estilos españoles analizados. Usa ambas fuentes, pero no se centra en ninguno.

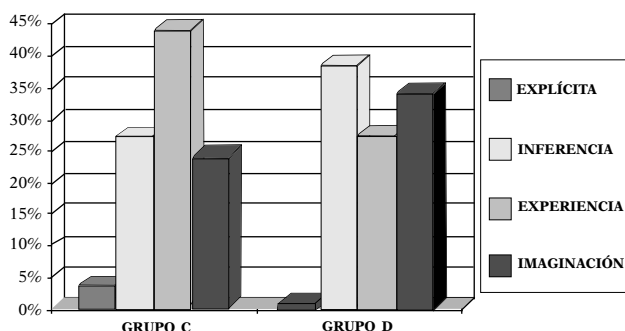


Gráfico 4; Aportación de los *Tipos de información* en México

En síntesis, la revisión realizada en el grupo A es propia de un texto narrativo, estando caracterizada por generar un número significativamente mayor de inferencias predictivas en comparación con el resto de los grupos. En cambio en la revisión de los grupos B, C, y D se ha rescatado el cuento como un texto expositivo, ya que se han activado procesos de lectura centrados en integrar la información con el conocimiento previo, y por tanto, dirigidos a generar explicaciones, en la línea apuntada por León (2003). La maestra C apenas utiliza inferencias, pues no es su objetivo el repaso y la comprensión del texto, se conforma con hablar con los niños sobre sugerencias del cuento relacionadas con la vida cotidiana, pero pocas veces lleva estas experiencias, combinándolas, hasta desarrollar la imaginación. Por último, la maestra D usa las inferencias en una tarea que se convierte en rutina, recuperar e interpretar lo que ella percibe como el mensaje central del cuento, pero no termina de llegar a una comprensión global del texto, ya que se queda en una recuperación parcial de información, donde los niños no han podido establecer relaciones causales, sólo rescatar información parcial.

CONCLUSIONES

El análisis conjunto de los *Tipos de información* refleja la transición de unas fuentes de información explícita a otras más implícitas, que demandan un mayor nivel de elaboración por parte del alumno. Nuestra observación coincide con los trabajos de Albanese y Antoniotti (1997) y Levorato (1988): las *inferencias* parecen estar conectadas con el incremento del conocimiento del niño. De hecho, el proceso de elaboración de una inferencia suele consistir en la interpretación de la información del texto a la luz del conocimiento ya adquirido. Si este conocimiento es más rico y completo, es porque está articulado y organizado dentro de unas estructuras (Gutiérrez Calvo, 1999), siendo más fácil derivarlo hacia las claves que llevan a comprender la lectura en su totalidad (León, 2003). La habilidad para establecer inferencias parece estar conectada con el desarrollo del proceso de elaboración de la información.

Las referencias al mundo del niño, incluidas las preguntas personales, pueden ayudar a esta elaboración a través de la comparación de sus propios pensamientos y emociones con los de los personajes de la narración. La lectura de los tres cuentos ha supuesto el aprendizaje de un código convencional que requiere de la ayuda de la maestra, a través de unas estrategias (García Madruga, 1999), en cambio la comprensión oral se va aprendiendo espontáneamente en el contexto de interacción con el resto del grupo. El niño, por tanto, es capaz de aplicar generalizaciones, construcciones o distinguir lo fundamental de lo secundario una vez la maestra ha traducido el mensaje escrito del autor del cuento en un mensaje oral de una conversación. La comprensión del texto y de su propio entorno puede ampliarse gracias al desarrollo de la elaboración de *inferencias* (León, 2003). Si el *proceso de inferencia* corre paralelo al de la *reconstrucción* de la coherencia entre los distintos fragmentos de la información verbal, a partir de demandas de la maestra y con el apoyo de las preguntas de verificación, cada niño es guiado a hacer conexiones lógicas entre varios elementos de la historia a través del uso de continuas revisiones (Burón, 1993). Esto nos lleva a pensar que la comprensión de una narración está basada en el reconocimiento y construcción de enlaces de pertenencia y conexión entre los distintos sucesos de la trama (Gárate, 1994). En este sentido la maestra A es la única que ha conseguido llegar a esa "*visión global del texto*" apuntada por Kintsch y Van Dijk (1983) y Argudín y Luna (2003).

Los porcentajes encontrados en la categoría de imaginación (Gráficos 1-4), muestran que a esta edad pueden generarse procesos de imaginación entre maestra y alumnos, a partir de proyectarse en la situación que vive el protagonista. El conocimiento de la capacidad de respuesta que tiene el niño en esta situación de discusión, ayuda al profesor a decidir el tipo de apoyo que necesitará para imaginarse dentro de la situación del conflicto de cada narración. A través de hechos que juegan con realidades cercanas, disfrazadas de momentos mágicos, llenos de color y movimiento, que consiguen atrapar su atención.

La información obtenida pone de manifiesto que todos los niños pueden lograr un mayor control sobre sus recursos lingüísticos y cognitivos, y adquirir nuevos recursos para producir géneros discursivos más complejos, resultados que coinciden con Borzone (2005). Así mismo la labor y el “*estilo de interacción*” de las maestras está influyendo a la forma de elaborar la información, y por lo tanto, de comprender el cuento (Borzone y Rosemberg, 1994). La *evolución de lo explícito a lo implícito* recuerda la independencia frente a la necesidad de trabajar sobre evidencias, necesidad de información manifiesta y palpable, permitiéndonos trabajar sobre inferencias y supuestos. Se abre un ejercicio para el desarrollo de imaginación y memoria, para crear y construir la parte de la realidad que no termina de manifestarse. Se inicia un proceso que puede ir abriendo espacios para otros mundos posibles, más allá de la *repetición y reproducción* de los mismos modelos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albanese, O., Antoniotti, C. (1992). "The influence of an educator's interactive style on the process of comprehension in preschool age children". En: Wolters y Schnotz (Eds.), *Text comprehension and learning*, Amsterdam, 201-209
- Albanese, O., Antoniotti, C. (1997). Teacher Dialogue Style and Children's Story Comprehension. *European Journal of Psychology of Education*, 12 (3), 249-59.
- Barbieri, M. S., Devescovi, A., y Bonardi, P. A. (1987). "L'interazione verbale tra bambino ed educatrice durante il racconto di una storia". En Mantovani, S. y Musatti, T. (Eds.), *Adulti e bambini. Educare e Comunicare*. Roma: Juvenalia.
- Borzone, A. y Rosemberg, C. (1994). El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y aprendizaje*, 67-68, 115-132.
- Bruner, J. (1957). Going beyond the information given. En Gruber, H. y cols. (Eds.), *Contemporary approaches to cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa: Barcelona.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender: introducción a la metacognición*. Bilbao: Mensajero.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Madrid: Paidós MEC.
- Egan, K (1991). *La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria*. Madrid: MEC Morata.
- Gárate, M (1994). *La comprensión de cuentos en los niños*. Madrid: Siglo XXI.
- García Sánchez, J. L. y Pacheco, M. A. (1978). *Los Derechos del niño*. Madrid: Altea.
- González García, J. (2005) *Análisis de la construcción conjunta del conocimiento en los debates postnarrativos: estudio comparativo en dos estilos docentes a lo largo del último curso de educación infantil*. Tesis doctoral: Universidad de Burgos.
- González García, J. (2006). Elaboración conjunta de inferencias a partir de cuentos infantiles. *Psicología Educativa*, 12 (2), 67-89.
- González García, J. (2007). Fuentes de información en la lectura de cuentos infantiles: España y México. *Acta Universitaria*, 16 (3), 25-36.
- Gutiérrez Calvo, M. (1999). Inferencias en la comprensión del lenguaje. En: de Vega, M. y Cuetos, F. (Coords.), *Psicolinguística del español*. Madrid: Trotta, 231-270.
- León, J. A. (2003). *Conocimiento y discurso*. Madrid: Pirámide.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*: Madrid: Paidós.
- Pontecorvo, C. y Orsolini, M. (1992). Analizando los discursos de las prácticas alfabetizadoras desde la perspectiva de la actividad. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 125-141.
- Rosen, H. (1994). The whole story? *Plenary address to NATE Annual Conference*, April 1994. York.
- Rodari, G. (2000). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar cuentos*. Buenos Aires: Colihue/ Biblioser.
- Sánchez Miguel, E. (1996). *Comprensión y redacción de textos*. Barcelona: Edebé.
- Sátiro, A., De Puig, I. (2000). *Jugar a pensar. Recursos para aprender a pensar en educación infantil*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Tough, J. (1989). *Lenguaje, conversación y educación*. Madrid: Visor.
- Trabasso, T. y Magliano, J. P. (1996). How do children understand what they read and what can we do to help them? En: Graves, M.; van den Broek, P. y Taylor, B. (Eds.), *The first R: a right of all children*. Nueva York: Columbia University Press, 160-188.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. Nueva Cork. Academic Press.
- Vygotsky, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia (ensayo psicológico)*. Barcelona: Akal.

PALABRAS CLAVE

Procesos cognitivos, métodos educativos, tipos de información, narraciones, construcción conjunta.

KEY WORDS

Cognitive process, teaching methods, common knowledge process, story readings.

PERFIL ACADÉMICO DEL AUTOR

Javier González García, doctor en Psicología. Becario de investigación y profesor asociado de la Universidad de Burgos. Actualmente está trabajando sobre el uso creativo de la conversación a partir de narraciones infantiles, investigación que está siendo continuada en México, de la que ya lleva publicados más de 10 artículos y un libro. Profesor Universidad Autónoma de Tamaulipas, México (2005-06), actualmente es profesor-investigador en el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Guanajuato y miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México. Cuatro veces becado por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) en Latinoamérica.

Dirección del autor: Avda. Cantabria 51, 2º F2
09006 Burgos
E-mail: jr2000x@yahoo.es

Fecha recepción del artículo: 09. abril. 2007
Fecha aceptación del artículo: 22. mayo. 2007

2

LA FORMACIÓN PERMANENTE QUE SE REALIZA EN LOS CENTROS DE APOYO AL PROFESORADO

(PERMANENT FORMATION DEVELOPED IN A TEACHER'S TRAINING CENTRE)

Blas Jiménez Cobo
IES Atenea de Fuenlabrada (Madrid)

RESUMEN

En la actualidad la formación permanente del profesorado está enfocada, en una proporción elevada, a aspectos burocráticos, administrativos e institucionales, es decidida por expertos que señalan lo que le conviene al profesorado, el cual ocupa un papel cada vez más pasivo y subordinado en el proceso de su propia formación. Se pretende en este estudio indagar en la valoración que el propio profesorado hace de esta formación. Del análisis comparativo de las valoraciones diacrónicas realizadas sobre la formación permanente realizada en el CAP de Fuenlabrada se puede concluir que el profesorado valora mucho las actividades de formación que realiza, pero que esta participación está guiada, en muchos casos, por los aspectos relacionales y afectivos que comporta y no tanto por la aplicación curricular de dicha formación permanente.

ABSTRACT

Most of the in-job teacher training focuses on bureaucratic, administrative and institutional concerns, and it is determined by experts who decide what issues will be useful to educators, who have themselves a consistently more passive and subordinate role in the development of their own formation. This study investigates how educators evaluate this formation. It is demonstrated by the comparative analysis of the long-term evaluations of the continued education courses offered by the CAP of Fuenlabrada, that educators value very highly the activities in which they actively participate, but that these activities are primarily geared by relational and emotional aspects rather than by the educational interest or application to education.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presenta una investigación cuyo objetivo principal es conocer la valoración del profesorado sobre la formación permanente que realiza en los Centros de Profesores (CAP)¹, en concreto en el CAP de Fuenlabrada, ciudad del área metropolitana de Madrid. Valoración que podría ser aplicable a contextos similares dadas las características del profesorado no universitario y de estas instituciones formativas (Jiménez Cobo, 2006).

La formación permanente, impuesta por Ley Orgánica (LOE, artº. 102) como derecho y deber, trata de conseguir un nuevo modelo de profesorado acorde con los nuevos (y viejos) roles profesionales que se le vienen asignando tanto desde el mundo académico², como desde el administrativo, y que en realidad le sitúan en un estado de omnipotencia-impotencia con graves consecuencias para su función educadora y su propia salud profesional y personal. Porque el profesorado no cambia a base de Decretos, ni por someterle a procesos de reforma permanente (¡cinco Leyes Orgánicas en apenas veinte años!), o por las modas académicas. En este artículo se parte de la premisa de que la mejora de la educación pasa, tanto por las grandes leyes de los gobiernos, como por las prácticas reflexivas y colaborativas de todos los implicados en el hecho educativo (Martín-Moreno Cerrillo, 2000, 2006): desde el equipo directivo hasta el conserje, pasando, por supuesto, por el profesorado, las familias, el alumnado, los Ayuntamientos y la Administración educativa (inspectores, asesores de formación permanente, apoyos externos, etc.).

En este marco la formación permanente del profesorado adquiere una dimensión crucial. Pero hay que abordarla sin ingenuidad, la mayoría de los problemas de la escuela no se resuelven con más o mejor formación, -aunque ésta nos puede ayudar a entenderlos mejor, como base para intentar abordarlos en su marco adecuado-; sino que pasan por planteamientos radicalmente distintos de las “fuerzas sociales”, para las cuales, en estos momentos, los cambios en la institución escolar no tienen prioridad en sus planteamientos economicistas *mientras la escuela siga cumpliendo con sus funciones de clasificación y guardería* (Pérez Gómez, 1998).

LOS CENTROS DE PROFESORES

Los Centros de Profesores (CEP) son instituciones creadas en los años ochenta con el fin de institucionalizar los procesos formativos del profesorado no universitario. Surgen en nuestro país en un momento histórico en el que se dan condiciones favorables para su implantación y para su desarrollo por varios motivos. En primer lugar, suponen una alternativa al modelo ICE, caracterizado por la oferta centralizada de cursos destinada al profesorado de manera indiferenciada e individualizada. En segundo lugar, sirvieron para reconocer

institucionalmente las aspiraciones y el trabajo de los MRPs y otros colectivos docentes situados en la vanguardia educativa (Beltrán Llavador, 1998).

Los CEP se iniciaron con una elevada autonomía de funcionamiento, desvinculados de la universidad y con poca normativa legal, lo que les permitía establecer de forma independiente los planes de formación permanente de sus localidades o comarcas. Durante esta primera etapa la Administración educativa se limitaba a dar unas órdenes reguladoras muy generales y directrices curriculares muy flexibles, que permitían amplios márgenes de maniobra al profesorado así como la experimentación de muy diversas innovaciones. Se estaba lejos aún de la visión única, del *conocimiento oficial* (Apple, 1996), que se iría imponiendo después, vía B.O.E. con la promulgación y desarrollo de la LOGSE.

La deriva del gobierno socialista hacia posiciones tecnocráticas propiciaron la preparación y desarrollo de la perspectiva técnico burocrática en el conjunto de la Reforma educativa (Varela, 1991), así como en la formación permanente del profesorado (Imbernon 1994; Yus Ramos, 1997; Escudero, 1998). De la etapa anterior sólo va a quedar el discurso pedagógico, que servirá para dar un barniz progresista al cambio educativo. Así bajo argumentos de mejora y progresismo se fue produciendo un control técnico del currículum, de las estructuras educativas en general y de la formación del profesorado en particular. Posteriormente, en 1995, pasan a denominarse Centros de Profesores y Recursos, para finalmente, con las transferencias de las competencias educativas a las comunidades autónomas, adquirir la denominación de Centros de Apoyo al Profesorado en la Comunidad de Madrid. De la cotidianeidad formativa de uno de estos centros vamos a conocer las valoraciones que sus destinatarios realizan con el fin de poder señalar procesos formativos sugerentes para el profesorado, pues si no le sirve a él no servirá a nadie.

DISEÑO METODOLÓGICO

A la hora de buscar un método, Morin (1981) propone sustituir el aislamiento de los problemas por la búsqueda de interconexiones y la complejidad como base y fundamento de una nueva concepción del "método" de las ciencias. Siguiendo estos planteamientos, así como los de diferentes autores (Santos Guerra, 1990; Fullan y Hargreaves, 1997; Perrenoud, 2004) que han puesto de manifiesto cómo simplificar las estrategias educativas de mejora o de cambio, o incluso de análisis, centrándolas exclusivamente en los individuos, que impide los cambios en la realidad, se han buscado repuestas a los problemas, no partiendo de un método sino de un interrogante y de un contexto. Siguiendo el criterio de De la Orden (1985), y de otras investigaciones relevantes con temáticas también exploratorias (Martín-Moreno Cerrillo, 2000), el objetivo en el presente estudio es el siguiente:

Detectar las valoraciones del profesorado sobre la formación permanente (Seminarios, Grupos de Trabajo y Proyectos Institucionales) que cada centro educativo lleva a cabo en el Centro de Apoyo al Profesorado. Este estudio se realiza a través del análisis diacrónico de 108 actividades de formación realizadas durante seis cursos académicos (cursos 1997-98 al 2002-03).

EL ESTUDIO EMPÍRICO

La valoración realizada, por un profesor o profesora, de una misma actividad formativa, en dos momentos distintos de su ciclo vital y profesional y en un contexto social y educativo sometido a profundas transformaciones, tiene múltiples riesgos. La primera es que la persona en cuestión ya no permanezca en dicho centro. La segunda, en el caso de permanecer en el centro, es que no la recuerde o lo haga vagamente. La tercera, que le apetezca dedicarle su tiempo a un cuestionario sobre algo que ya no le compromete, que le pudo gustar personalmente, interesar profesionalmente, emocionar por diferentes motivos, algunos distintos a los explícitos de la actividad, o le pudo aburrir, irritar o hacer sentir que perdía el tiempo. Esa actividad la pudo realizar porque se acercaba el final de un sexenio y necesitaba los créditos o por no quedarse solo o sola durante esa hora de la exclusiva; en realidad se trata de remover en el pasado.

Por otra parte, nuestro hecho en sí, la actividad formativa concreta, tampoco es un hecho objetivo, material, imperecedero, pues la formación que se recibe pasa a formar parte de ese *habitus* profesional que señala Bourdieu (1991), o *esquemas de acción* que señalara Piaget (1981), y quizás nunca sabremos lo que queda del mismo, lo que remueve de lo anterior; la síntesis nueva que produce en nuestra memoria al mezclarse con conocimientos previos, con pensamientos y sentimientos profesionales y personales en constante reconstrucción. Tomamos, pues, con precaución metodológica, todo lo que sigue.

Para poder realizar esta valoración se cuenta, por un lado, con las evaluaciones realizadas por el profesorado al finalizar sus actividades y que han sido extraídas de los archivos del CAP y, por otro, con los cuestionarios elaborados al efecto.

POBLACIÓN Y MUESTRAS

Esta investigación se ha centrado en el ámbito territorial del CAP de Fuenlabrada (Madrid) (Jiménez Cobo, 2006). En éste ámbito imparten docencia unos 2.800 profesores y profesoras de todos los niveles no universitarios y su perfil medio corresponde al del profesorado de las zonas periféricas de las grandes ciudades. Del análisis documental realizado se deduce que anualmente se expiden más de 2.000 certificaciones acreditativas de la actividad realiza-

da, es decir que entre 1.700 ó 1.800 profesores y profesoras de Fuenlabrada, Humanes y Griñón, realizan actividades de perfeccionamiento, bien en sus centros participando en Seminarios, Grupos de Trabajo, Proyectos de Formación en Centros, Proyectos de Innovación, Proyectos de Educación para la Salud, Proyectos de Prevención de Drogodependencias, Programas Europeos, etc, o a través de Cursos y Seminarios Permanentes. Esta investigación se pretende diacrónica, quiere indagar en la valoración que realizan los destinatarios de estas actividades durante seis cursos académicos. La población sería todo el profesorado perteneciente al ámbito de actuación del CAP de Fuenlabrada que realiza actividades formativas en el mismo. La muestra queda constituida de la siguiente manera:

MUESTRA					
Número de actividades	Modalidades Formativas	Número de centros	Centros donde se contesta al cuestionario	Centros de Educación Infantil y Primaria	Centros de Educación Secundaria
108	Cursos: 32 Seminarios: 46 Grupos de Trabajo: 17 Proyectos Institucionales: 13	28	N: 23	N: 16 69%	N: 7 31%
Número de certificados	Profesorado que finaliza las actividades*	Profesorado que queda en los centros en el momento de realizar la encuesta	Profesorado que contesta al cuestionario	Profesorado de Educación Infantil y Primaria	Profesorado de Educación Secundaria
1444	897	538 60% del profesorado que finaliza	N: 147	94 64%	53 36%

Tabla 1; * Las discrepancias entre el número de certificaciones y el número de profesores que finalizan las actividades se deben a que un mismo profesor o profesora ha participado en varias actividades

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

A continuación se procede a señalar las principales características de nuestra muestra.

TIPO DE PROFESORADO	TOTALES	%	MUESTRA	%
PROFESORADO DE CENTROS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA	1535	56,4	94	64
PROFESORADO DE CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y CICLOS FORMATIVOS	1187	43,6	53	36
N	2722	100	147	100

Tabla 2

Lo primero a resaltar es el sesgo que tenemos hacia el profesorado de Educación Infantil y Primaria, ello es indicativo, como se ha señalado en otros estudios previos (Jiménez Cobo, 2003) de que los CAPs no son el instrumento de perfeccionamiento preferente del profesorado de Educación Secundaria, participan menos y, por lo tanto, están menos representados.

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA	TOTALES %	PRIMARIA %	SECUNDARIA %
Mujeres	57,1	57,4	56,6
Hombres	42,8	42,5	43,4
Edad menor de 30 años	9,5	8,5	11,3
Edad entre 30 y 40 años	27,3	20,2	37,7
Edad entre 41 y 50 años	42,6	42,5	43,3
Edad mayor de 50 años	21,1	28,7	7,5
Viven en localidades de ámbito CAP	41,4	53,1	20,7
Viven en otras localidades	58,5	46,8	79
Propietario/a Definitivo/a	73	86,1	49
Propietario/a Provisional	18	9,6	32
Funcionario/a en Prácticas	2	0	5,6
Interino/a - Contratado/a	7	4,2	11,2
Antigüedad menor de 6 años	6,1	5,3	7,5
Antigüedad de 6 a 10 años	9,5	7,4	13,2
Antigüedad de 11 a 15 años	34	31,9	37,7
Antigüedad de 16 a 20 años	20,4	15,9	28,3
Antigüedad más de 21 años	29,9	39,4	7,5
Estudios de Diplomatura o Ingeniería Técnica	61,2	82,9	22,6
Estudios de Licenciatura o Ingeniería	36,73	17	72
No realiza estudios después de acceder a la docencia	59,86	58,3	62
Realiza estudios de Licenciatura o Ingeniería después de acceder a la docencia	19,72	20,8	17
Realiza estudios de Doctorado después de acceder a la docencia	2,04	0	5
Realiza estudios de Especialista Universitario, Máster, etc. después de acceder a la docencia	19,04	21	16

Tabla 3

Comentario:

- La *distribución por sexo* es favorable a las mujeres, dato lógico si se tiene en cuenta que estamos ante una profesión eminentemente femenina y en áreas de conocimiento también consideradas femeninas, como es el caso

de la Educación Artística y Musical. Las diferencias entre Primaria y Secundaria no son apreciables.

- Respecto a la *edad*, el profesorado que contesta al cuestionario se encuentra, mayoritariamente, entre 41 y 50 años, tanto en Primaria como en Secundaria, si bien el profesorado de Primaria está más envejecido que el de Secundaria.
- El *lugar de residencia* de la muestra radica fuera de las localidades del ámbito CAP, es decir fuera de Fuenlabrada, Humanes y Griñón, sobre todo en el caso del profesorado de Educación Secundaria, no ocurre lo mismo con los maestros y maestras que apuestan mayoritariamente por residir cerca de los lugares de trabajo.
- *Situación administrativa*, el profesorado de la muestra tiene destino “definitivo” en su centro, aunque este dato está sesgado por el gran peso del profesorado de Primaria que sí es abrumadoramente mayoritario en esta categoría funcional.
- Respecto a la *experiencia docente* podemos concluir que el profesorado encuestado es un profesorado con bastante experiencia.
- El profesorado encuestado parece evidente que, de forma abrumadora, no realiza otros *estudios una vez que accede a la docencia*, aunque hay que destacar ese casi cuarenta por ciento de profesores y profesoras que continúa estudiando, a pesar de “tener trabajo”, para realizar una licenciatura u otros estudios tipo master o especialista universitario. Los estudios de doctorado son en cualquier caso muy minoritarios, lo cual no es de extrañar si se tiene en cuenta el poco valor de uso en la enseñanza no universitaria que se le reconoce a esta titulación.

VALORACIÓN DIACRÓNICA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE QUE SE REALIZA EN LOS CENTROS DE APOYO AL PROFESORADO

Se consiguió un alto grado de implicación de todo el claustro. La actividad formativa fue el nexo de unión que impulsó uno de los proyectos de más participación en nuestro centro.

(97/98 PI 4-2)³

A continuación se exponen los resultados cuantitativos y cualitativos del cuestionario cumplimentado por el profesorado, en él se reflejan la valoración y opiniones de este colectivo sobre una serie de actividades formativas realizadas durante el periodo 1997-2003, y del análisis documental llevado a cabo sobre esas mismas actividades. La situación diacrónica se expresa dentro de la casilla temporalización, que acompaña los diferentes cuadros, en ella aparecen dos letras:

- A: Se refiere a los datos registrados al finalizar las diferentes actividades, 1444 cuestionarios cumplimentados por 897 profesores y profesoras y recogidos de las Actas de Evaluación de las 108 actividades realizadas durante el período de tiempo investigado, 1997-2003.
- B: Datos registrados al realizar la investigación (de 1 a 7 años después de realizada la actividad), estos datos están recogidos en 147 cuestionarios cumplimentados por 85 profesoras y 62 profesores que previamente habían participado en dichas actividades.

Se han comparado las evaluaciones que se hicieron al finalizar las distintas actividades y las valoraciones que se hacen pasado el tiempo sobre las mismas actividades, para ello se han respetado los ítems iniciales. Primero veremos los datos referidos al conjunto de la muestra para posteriormente desagregarlas en los dos niveles educativos estudiados, profesorado de Primaria y profesorado de Secundaria. No se aborda aquí el estudio de las otras variables muestrales por no tener constancia de las mismas en la evaluación inicial que se realizó al finalizar las actividades referidas; téngase en cuenta que dichas evaluaciones no tienen otro fin que la de justificar la certificación crediticia de estas actividades, no tienen un fin investigador, lo cual supone una pérdida de información importante de cara a mejorar los procesos de formación permanente, pero el volumen de información y trabajo de un CAP es tan grande que dichas investigaciones son difíciles de realizar, a pesar de que se pierdan gran cantidad de datos valiosos que podrían servir para sentar las bases más sólidas para una formación permanente potenciadora del desarrollo profesional docente, tal y como ha señalado la profesora García Gómez (2002): “Muchas actividades de formación permanente pasan a engrosar la estadística (que nadie elabora) de aquellas intervenciones que han frustrado al profesorado, que no le han aportado nada, o que no han sabido avanzar a partir de lo iniciado”.

Todos los ítems están enfocados a que el profesorado se manifieste sobre la actividad formativa que realizó, he aquí las respuestas:

TOTALES N de A: 1444; N de B: 147	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	%		%		%		%	
Temporalización	A	B	A	B	A	B	A	B
Fue interesante	1,1	0	9,3	11,5	42,5	49	46,3	39,4
El nivel fue alto	11,2	6,8	16,6	17,7	54,1	69,3	18	6,1
La documentación entregada fue suficiente	13,7	2	16,1	15,6	40,9	53,7	29,1	28,6
Los espacios fueron los adecuados	1,3	0	9,2	2	62,1	60,5	27,2	37,4
Los recursos utilizados fueron adecuados	7,6	2,72	11,4	6,8	53	63,3	27,5	27,2
La organización por parte del responsable del CAP fue adecuada	1,9	5,44	6	11,6	59,8	58,5	32,1	24,5
La calidad del coordinador/a fue alta	0	0,7	8,7	12,9	29,4	33,3	61,7	53

Tabla 4; Datos comparativos de las valoraciones diacrónicas realizadas sobre la formación permanente recibida en los propios centros educativos.

Comentarios:

El primer comentario general que se puede hacer es señalar la alta consideración que recibieron, y que siguen recibiendo, las actividades realizadas en los centros educativos, sean éstos de Primaria o de Secundaria y esté el profesorado participando en ellas con un afán de perfeccionamiento docente, desarrollo profesional o no:

Muchos asistentes hicimos el curso por aprender a bailar, para enriquecernos nosotros mismos y no tanto por la práctica docente (99/00 S 3-1).

O responde la actividad a sus objetivos explícitos:

Fue interesante y disfruté pero no lo vi adaptado a Educación Infantil (97/98 GT 13-1).

En todos los ítems las apreciaciones agregadas positivas del profesorado cuentan con un respaldo cercano o superior al ochenta por ciento. Otro dato interesante es comprobar cómo el paso del tiempo atempera los juicios extremos, ¿nos moderamos con el paso del tiempo? ¿Los juicios que hicimos, una vez pasado el tiempo, los contextualizamos más? ¿Los años nos hacen más sabios o más pragmáticos? ¿El tiempo nos encadena a las rutinas que nos funcionaron una vez o nos libera de ellas? Veamos lo que ocurre respecto a la formación permanente recibida de forma más pormenorizada.

Respecto al *interés* de las actividades hay una significativa coincidencia en las dos valoraciones, aunque el matiz lo podríamos poner en ese cero por cien del profesorado encuestado que no las consideran interesantes en absoluto en la segunda valoración, así como en los siete puntos de diferencia en el valor opuesto; es como si los recuerdos, si bien se mantienen, tendiesen a centrarse en los valores medios.

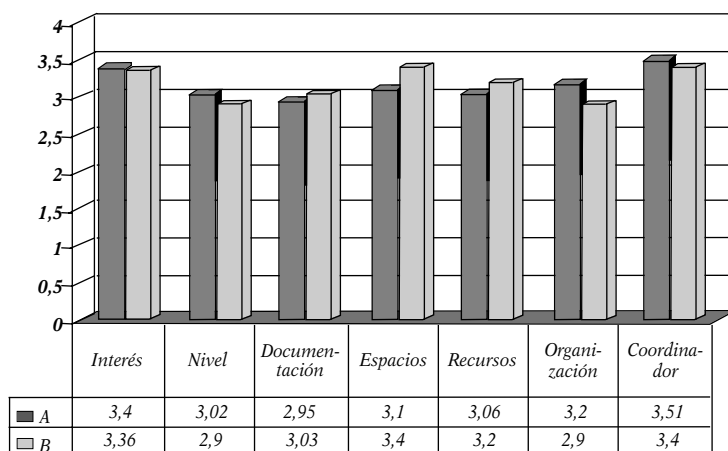
La valoración que se hace respecto al *nivel* de las actividades es ligeramente inferior al *interés* de las mismas y al igual que en éste, el tiempo disminuye los valores extremos, tanto los positivos como los negativos. El transcurrir del tiempo parece ser que relativiza las cosas, lo que al acabar una actividad nos puede parecer muy malo o muy bueno, luego al contrastarlo, real o imaginariamente, con la práctica, nos encontramos con que las valoraciones adquieren otras dimensiones más ponderadas. Este proceso lo observamos en todas las categorías excepto en la referida a los *espacios* que es la única que no sigue esta pauta, al contrario, aumenta casi en diez puntos; el espacio es lo que hay, quizás lo más real, lo que se mantiene con el paso del tiempo, lo que vemos todos los días igual.

La valoración ha sido altamente positiva, (dicho por los seminaristas y también por la inspección...) El total de obras realizadas superan con creces las expectativas formadas y han sido expuestas en la sala de usos múltiples del colegio (00/01 S 37 Memoria).

El paso del tiempo aumenta las valoraciones que recibe la *documentación* entregada o trabajada durante las actividades, sobre todo respecto a la valoración más negativa que disminuye más de diez puntos, quizás, después de todo, la documentación que se entrega no sea un simple “furor por acumular fotocopias” como se denuncia algunas veces, sino un recurso más que el profesorado tiene para abordar su tarea diaria, y como tal lo valora.

Algo similar ocurre con los *recursos* que se utilizaron aunque en este caso es en la categoría *De Acuerdo* donde se agregan casi diez puntos que disminuyen en las valoraciones negativas. Hay un descenso valorativo respecto de la *organización* por parte del CAP y del propio *coordinador* de la actividad, aunque sea ésta la categoría más valorada tanto en el primero como en el segundo cuestionario, y es que en “caliente” y cuando se sabe que se va a ser evaluado administrativamente se tiende a ser más benevolente en las valoraciones propias, por eso conviene tomar con precaución las buenas valoraciones que reciben habitualmente las actuaciones de organizadores y ponentes, o al menos hay que relativizarlas, pues es posible que también se dé una especie de solidaridad o identificación ponentes-asistentes, ya que se trata de “compañeros o compañeras”.

A continuación veamos, de manera gráfica, los promedios realizados para estas actividades:



A: Datos registrados al finalizar la actividad (Fuente: Actas de Evaluación de las Actividades realizadas).

B: Datos registrados al realizar la investigación (de 1 a 7 años después de realizada la actividad).

Gráfico 1; Valores promedios de las actividades formativas realizadas en los centros de Educación Infantil y Primaria

Se han convertido las frecuencias halladas en cada nivel de la escala en valores numéricos (1 a 4) para posteriormente realizar el promedio y la desviación típica de cada ítem, con el fin de poder comparar las valoraciones totales realizadas en los dos periodos tratados. La muestra de cada periodo se ha tomado como una muestra normal independiente. El tratamiento estadístico de los

datos nos revela que para un nivel de confianza del 95 % las diferencias entre las medias no son significativas.

De esta comparación se puede deducir que lo más valorado fue, y sigue siendo, la *coordinación* de la actividad, aunque hay una ligera disminución ya señalada. Hay que tener en cuenta que el coordinador o coordinadora es la persona que suele llevar todo el peso del Seminario, Proyecto o Grupo de Trabajo (tareas administrativas, control de ausencias de sus propios compañeros o compañeras, etc.), tareas, todas ellas, poco gratas, el que se reconozca, al menos nominalmente, es muy importante para estas personas, al fin y al cabo ellas son “el alma” de la actividad, si ellas no están las actividades desaparecen.

Había una animadora que contagió esa faceta que nos enriqueció personalmente a cada uno. (...) Se fue la animadora y se paró la riqueza (99/00 S 3-4).

Esto se hace cuando hay algún miembro en el centro que tiene ese interés y dinamiza. Si se va -como es el caso nuestro- ya no se continua (99/00 S 3-3).

También hay coincidencia en valorar con una puntuación similar el *interés* de la actividad. La mayor discrepancia se da en la valoración superior que se realiza en B respecto de la *documentación*, los *espacios* y los *recursos*. Por el contrario se valoró más alto en A, el *nivel*, la *organización* y la *coordinación*.

Respecto a las modalidades formativas apenas si hay diferencias en las valoraciones que se realizan en los Seminarios y los Grupos de Trabajo, de hecho estas dos modalidades se confunden en los recuerdos de los participantes. Incluso hay cierta confusión respecto a los Proyectos Institucionales que se recuerdan como Seminarios o Cursos, si éstos llevaban formación, como es el caso del Proyecto Convivir es Vivir que contaba con veinte horas de formación.

En cuanto a las áreas curriculares la valoración es la siguiente (valores promedios 1 a 4):

TEMPORALIZACIÓN	A		B	
	X	S	X	S
VALORES PROMEDIOS (1 A 4) X: Media S: Desviación Típica				
EDUCACIÓN FÍSICA - N de A: 90 - N de B: 16	3,4	0,89	3,7	0,92
EDUCACIÓN MUSICAL - N de A: 89 - N de B: 12	3,3	0,81	3,5	1
EDUCACIÓN ARTÍSTICA - N de A: 198 - N de B: 42	3,6	0,95	3,5	0,90
NUEVAS TECNOLOGÍAS - N de A: 131 - N de B: 24	3,8	0,79	3,2	0,95

Tabla 5; Valores promedios de las actividades formativas realizadas en los centros de Educación Infantil y Primaria. Áreas curriculares

Comentario:

A la vista de estos datos, se puede afirmar que el profesorado de Educación Infantil y Primaria valora las actividades formativas que realiza en su centro sobre las temáticas de la asesoría (Educación Física, Música y Artística-Plástica) de forma muy positiva, al igual que las actividades de Nuevas Tecnologías. El análisis diacrónico de las mismas arroja algún dato interesante; lo más llamativo es el descenso de la valoración que reciben las actividades relacionadas con las Nuevas Tecnologías una vez que ha pasado el tiempo, esto puede tener varias explicaciones, por un lado lo aprendido, al ser solamente una mera alfabetización en dichos medios informáticos, no ha bastado para sentirse competente en clase con los alumnos, de hecho se apunta en otros apartados el reclamo de más tiempo de formación en este tema; por otro lado, algunos profesores perciben que dicha formación no es ninguna panacea que venga a resolver la problemática escolar:

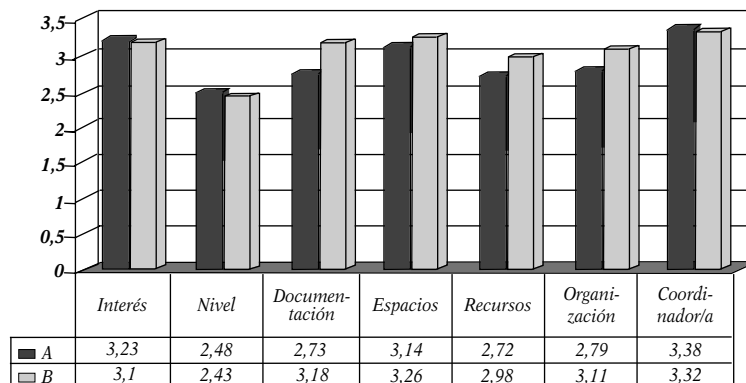
Tampoco es para tanto (la informática), nos quita tiempo para lo importante, (que) los niños lean y escriban bien, (...) mucha informática y mucho Internet y luego no se saben las tablas de multiplicar (...), ni hay quien les haga coger un libro (01/02 S 7-3).

La valoración de las actividades relacionadas con la Educación Artística, prácticamente se mantiene igual y aumentan significativamente las valoraciones referidas a las actividades relacionadas con Educación Física y Música, actividades que eran, recordémoslo, fundamentalmente lúdicas, enfocadas al aprendizaje por parte de los maestros y maestras de una serie de bailes y danzas populares para apoyar el trabajo de los profesores y profesoras de Educación Física o Música cuando, al finalizar el curso o en fiestas señaladas (Navidad, carnaval o semana cultural, etc.), tenía que preparar danzas para "todo el colegio". Estos Seminarios o Grupos de Trabajo no contaron, en los primeros años, cursos 1997-98 y 98-99, para su aprobación por parte del CAP, de un gran apoyo, sólo el empeño del asesor consiguió que se llevasen adelante, ya que no parecía pertinente que el profesorado "se divirtiese" en una actividad formativa que se consideraba "poco seria", la marginalidad de estas áreas del conocimiento sigue siendo una constante en nuestro sistema educativo (Jiménez Cobo, 2003); curiosamente ahora son las más añoradas por el profesorado; quizás, después de todo, no fue una pérdida de tiempo:

Aquellos cursillos de bailes si que estaban bien, aprendíamos cosas para ayudar a la (profesora) de Música y, a la vez, lo pasábamos muy bien, que también es necesario quitarse la tensión de toda la mañana en clase (99/00 S 3-1).

De lo mejor que he hecho, sobre todo para relajarnos de la tarea docente (98/99 GT 27-2).

A continuación vemos las valoraciones medias de los items así como el gráfico que lo sintetiza:



A: Datos registrados al finalizar la actividad (Fuente: Actas de Evaluación de las Actividades realizadas).
B: Datos registrados al realizar la investigación (de 1 a 7 años después de realizada la actividad).

Gráfico 2; Valores promedios de las actividades formativas realizadas en los Institutos de Enseñanza Secundaria

A la vista del cuadro y gráfico anterior se puede considerar que el profesorado que trabaja en los IES, al acabar las actividades formativas que realiza en sus centros, señala que, en general, éstas fueron positivas. El *nivel* de estas actividades, la *documentación* que se le entregó y los *recursos* que se utilizaron, fueron los que alcanzaron una puntuación menor por este orden, mientras que el *coordinador*, el *interés* de la actividad y los *espacios* fueron los más valorados. Estas apreciaciones se mantienen en la valoración *a posteriori* de dichas actividades excepto en el caso de la *documentación* entregada, también aumenta la valoración sobre la *organización* de la actividad por parte del responsable del CAP.

Respecto a las modalidades formativas sí hay diferencias en las valoraciones que se realizan de las mismas, aunque hay que señalar que en los IES apenas si se da la modalidad Grupos de Trabajo, quizás porque está menos desarrollada la cultura de la formación entre iguales; uno de los dos Grupos de Trabajo estudiados, en realidad, se había acogido a esta modalidad por el escaso número de participantes y no por la filosofía de trabajo que la fundamenta.

En este nivel educativo hay más claridad conceptual respecto a la modalidad formativa en la que se está inmerso quizás por ser más obvias sus diferencias, ya que parte de estas modalidades, los Proyectos Institucionales, requieren para su implantación el trabajo con alumnos o padres, tareas que no son exigidas en las otras modalidades formativas. Otra de las características de estos Proyectos es que requieren para su aprobación la implicación de una parte significativa del claustro, así como por parte del Equipo Directivo del centro, como garantía de viabilidad de dichos proyectos:

Demostró que el ambiente del instituto puede cambiar, (y que es) relativamente fácil si nos lo proponemos y lo hacemos sistemáticamente (01/02 PES 12-7).

La valoración de la actividad es muy positiva, aunque si hubiese más profesorado implicado podrían verse resultados a nivel de centro que de esta manera va a ser muy complicado que se produzca. (...) quiero agradecer la implicación en el mismo del Equipo Directivo, sin su participación activa este programa no hubiese salido adelante (98/99 PPD 8 Memoria)

En cuanto a las diferentes temáticas de trabajo la valoración es la siguiente:

TEMPORALIZACIÓN	A		B	
	X	S	X	S
VALORES PROMEDIOS (1 A 4) X: Media / S: Desviación Típica				
ORGANIZACIÓN ESCOLAR (PEC, PCE) N de A: 93 - N de B: 20	2,55	0,99	2,34	0,91
EDUCACIÓN PARA LA SALUD (PPD, PES) N de A: 47 - N de B: 7	3	0,86	2,78	1
EDUCACIÓN MUSICAL N de A: 15 - N de B: 5	3,4	0,98	3,6	1,12
FORMACIÓN PROFESIONAL N de A: 27 - N de B: 3	3,2	0,98	3,7	1,07
CONVIVENCIA / RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS N de A: 46 - N de B: 10	3,6	0,85	3,1	1,5
NUEVAS TECNOLOGÍAS N de A: 35 - N de B: 8	3,3	0,95	3,4	1

Tabla 6; Valores promedios de las actividades formativas realizadas en los Institutos de Enseñanza Secundaria. Áreas curriculares

Comentario:

A la vista de estos datos podemos afirmar que el profesorado de Enseñanza Secundaria, Bachillerato y Ciclos Formativos valora las actividades formativas que realiza en su centro de forma muy positiva. Estas actividades tienen una temática más variada que en Primaria y no son propias del área del asesor de referencia (salvo dos actividades de Música); aparecen otras áreas como son la organización escolar (elaboración del Proyecto Educativo de Centro y Curricular de Etapa); la educación para la salud (Prevención de Drogodependencias, Alimentación, Atención a la Diversidad); Formación Profesional (actividades relacionadas con la implantación de nuevas familias profesionales); Nuevas Tecnologías (elaboración de páginas web) y actividades encaminadas a la mejora de la convivencia en los centros. El análisis diacrónico de las mismas señala que la valoración realizada a posteriori es superior en las actividades de música, formación profesional y nuevas tecnologías, quizás por la aplicación positiva que hayan tenido en la práctica o en su vida cotidiana dichas actividades. No ocurre lo mismo con las otras materias, la elaboración de docu-

mentos oficiales para el centro, en Educación Secundaria, siempre se ha visto como una imposición por la mayoría del profesorado.

Una alfabetización forzada en la terminología LOGSE, que ya ninguno usamos (97/98 PFC 11-13).

Aunque el hecho de que un grupo importante de profesores y profesoras de Enseñanza Secundaria reflexione sobre aspectos organizativos o contextuales, y no estrictamente relacionados con sus asignaturas, supone siempre un aspecto importante a tener en cuenta en este tipo de proyectos:

El análisis del contexto del Centro nos ha hecho más conscientes de la realidad socio cultural del alumnado que acude al instituto. Esto ha repercutido de forma incipiente en la práctica docente del grupo de profesores que formaba parte del seminario (99/00 S 33 Memoria).

Los Proyectos encaminados a mejorar aspectos relacionados con la salud del alumnado también decrecen en su valoración ya que estos proyectos se suelen agotar en sí mismos; una vez realizado el proyecto y llevado a cabo, generalmente al curso siguiente, el grupo de profesores se disgrega. Además las condiciones organizativas de los centros de enseñanza secundaria hacen muy complicado el trabajo grupal de profesores y profesoras que generalmente no pertenecen al mismo departamento ni al mismo equipo docente. Al final la profesora o profesor se encuentra solo, con sus recuerdos de las tareas realizadas, con las habilidades adquiridas (si es que se pueden adquirir habilidades en unas pocas sesiones semanales de dos horas) y con el material que se entregó que, por lo visto, siempre es útil.

Las actividades más depreciadas por el paso del tiempo, (sólo hacía un curso que se habían realizado), son las relacionadas con el fomento de la convivencia y la resolución de conflictos. El choque con la realidad de las aulas hace que la formación recibida de forma teórica o descontextualizada sea rápidamente devaluada por un profesorado que necesita rápidamente resolver las urgencias diarias de un medio tan inestable como es un aula repleta de adolescentes y en un contexto social y escolar complejo e incierto.

CONCLUSIONES

Del análisis comparativo de las valoraciones diacrónicas realizadas sobre la formación permanente recibida en el Centro de Apoyo al Profesorado se puede concluir que:

- Las actividades realizadas en los centros educativos, sean éstos de Primaria o de Secundaria, recibieron y siguen recibiendo, después de

varios años, una alta consideración por parte del profesorado participante en las mismas.

- El profesorado participa en actividades de formación permanente guiado por un afán de perfeccionamiento docente, por desarrollarse profesionalmente o, simplemente, por aspectos relacionales o personales. *En las actividades de formación permanente los aspectos de carácter relacional cobran cada vez más relevancia, habría que tenerlos en cuenta a la hora de abordar los Planes de Formación.*

Sobre las actividades formativas realizadas por el profesorado de Educación Infantil y Primaria.

- Lo más valorado fue, y sigue siendo, la coordinación de la actividad. La figura de la coordinadora o coordinador de una actividad es determinante para la continuidad o no de los procesos formativos en los centros. El rol de coordinador o coordinadora debería ser potenciado tanto desde los propios centros como desde la Administración educativa por revelarse crucial para el desarrollo formativo de los centros.
- No hay diferencias en las valoraciones que se realizan entre los Seminarios y los Grupos de Trabajo, de hecho, estas dos modalidades se confunden en los recuerdos de los participantes. No habría que extremar, por tanto, los condicionamientos burocráticos para la constitución de tales Seminarios o Grupos de Trabajo.
- De todas las temáticas tratadas, las relacionadas con las Nuevas Tecnologías son las más afectadas por el paso del tiempo al recibir, a posteriori, una menor valoración.

Sobre las actividades formativas realizadas por el profesorado de Enseñanza Secundaria.

- Las valoraciones, en general, son positivas. El paso del tiempo incrementa las valoraciones excepto en el interés que para la práctica docente tuvo la actividad y el nivel de la misma.
- Entre este profesorado se da una contradicción, por un lado puede considerarse una actividad formativa como de bajo nivel y sin embargo esa misma persona considera la actividad como interesante. Habrá que tener en cuenta que el interés que puede tener una actividad para cada profesor o profesora es algo muy relativo y que, a veces, es tangencial a la propia actividad.
- Las actividades que recibieron y reciben una valoración menor son las que se realizaron en el fragor de la actualización LOGSE (Seminarios y

Proyectos Instituciones dirigidos a la elaboración de la documentación exigida por dicha Ley, PCC, PEC, etc.).

- Cualitativamente se valora el hecho de que un grupo importante de profesores y profesoras de Enseñanza Secundaria reflexione sobre aspectos organizativos o contextuales, y no estrictamente relacionados con sus asignaturas.
- Las condiciones organizativas de los centros de Enseñanza Secundaria hacen muy complicado el trabajo grupal de profesores y profesoras que generalmente no pertenecen al mismo Departamento ni al mismo equipo docente. La Administración educativa debería introducir elementos flexibilizadores en las estructuras organizativas de los IES para posibilitar la formación y el desarrollo profesional del profesorado.

NOTAS

- 1.- Los Centros de Apoyo al Profesorado son la denominación que toman en la Comunidad de Madrid los Centros de Profesores creados por el MEC en 1984.
- 2.- Desde la Academia se viene promoviendo un profesorado que debe ser:
 - Reflexivo (Schön, 1992; Perrenoud, 2004).
 - Investigador (Gimeno Sacristán, 1983; Stenhouse, 1984, 1987; Elliott, 1993).
 - Crítico (Kemmis, 1988; Carr, 1996).
 - Intelectual transformador (Freire, 1972; Giroux, 1990; Fullan y Hargreaves, 1997).
 - Profesional (García Gómez, 1999; Escudero, 1999; De Vicente, 2002).
 - Estratega crítico, artista creador y político (Martínez Bonafé, 1991).
 - Cooperador interprofesional (Martín-Moreno Cerrillo, 1999).Para posibilitar este tipo "imposible" de profesorado las Administraciones educativas crean, entre otras medidas, los Centros de Profesores, los cuales constituirían un campo neutral entre la administración (poder legislativo y económico), la universidad (autoridad epistemológica) y el profesorado (realidad práctica y ejecutiva).
- 3.- (97/98 PI 4-2), esta será la clave para identificar a nuestros informantes, los dos primeros números representan el curso durante el cual se celebró la actividad formativa, en este caso durante el curso 1997-1998, le siguen unas letras en mayúscula que representan el tipo de modalidad formativa: S, seminarios; G.T., grupo de trabajo; PI, proyecto de innovación; PES, proyecto de educación para la salud; PPD, proyecto de prevención de drogodependencias; PFC, proyecto de formación en centros. Los dos últimos dígitos representan, el primero, el número de actividad y, el segundo, el número de cuestionario.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M. W. (1996). *El conocimiento oficial*. Barcelona: Paidós.
- Beltrán Llavador, J. (1998). Escenarios para la formación del profesorado: Los Centros de Profesores como fábricas de significado. *Revista Conceptos de Educación*, 4, 23-56.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. (Hacia una investigación educativa crítica)*. Madrid: Morata-Paideia.
- De la Orden, A. (1985). Investigación evaluativa, en De la Orden, A. (ed.) *Investigación educativa*. Diccionario de Ciencias de la Educación. Madrid: Anaya, 133-137.
- De Vicente Rodríguez, P. (dir.) (2002). *Desarrollo profesional del docente en un modelo colaborativo de evaluación*. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la Investigación Acción*. Madrid: Morata.
- Escudero, J. M. (1998). Los centros de profesores en perspectiva: mejorar, no desmantelar. *Aula de Innovación Educativa*, 68, 25-32.
- Escudero, J. M. (ed.) (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Síntesis.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Morón (Sevilla): Kikirikí Cooperación Educativa.
- García Gómez, S. (1999). El desarrollo profesional: análisis de un concepto complejo. *Revista de Educación*, 318, 175-187.
- García Gómez, S. (2002). El profesorado y su práctica docente: la complejidad de los procesos de cambio. *Investigación en la escuela*, 47, 83-93.
- Gimeno Sacristán, J. (1983). El profesor como investigador en el aula. *Educación y Sociedad*, 2, 51-73.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Jiménez Cobo, B. (2003). Binomios de poder en el área de Educación Física. Estrategias de superación, *Actas de las II Jornadas Territoriales de Educación Física Madrid-Sur*. Junio. Leganés: CAP de Leganés. CD rom.
- Jiménez Cobo, B. (2006). *Formación permanente del profesorado a través de los Centros de Profesores. El caso del CAP de Fuenlabrada (Madrid)*. Madrid: UNED, Tesis doctoral.
- Kemmis, S. (1988). *El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (1999). Interprofesionalidad colaborativa. *Revista Profesorado*, 3(1), 69-83.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2000). *Bancos de Talento. Participación de la comunidad en los centros escolares*. Madrid: Sanz y Torres.
- Martín-Moreno Cerrillo, Q. (2006) Creación de comunidades profesionales en los centros educativos, *Revista Enseñanza*, 23, 221-239.
- Martínez Bonafé, J. (1991). Trabajadores de la Enseñanza, Curriculum y Reforma: Entre la autonomía y la Proletarianización. *Investigación en la Escuela*, 13, 9-21.
- Morin, E. (1981): *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, M. A. (1990). Cadenas y sueños: el contexto organizativo de la innovación escolar. *Educación y Sociedad*, 7, 117-138.
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Varela, J. (1991). Una reforma educativa para las nuevas clases medias. *Revista Archipiélago*, 6, 65-71.
- Yus Ramos, R. (1997). Proyecto de reconversión de los CEP andaluces: el último hijo de la prepotencia y de la desconfianza. *Escuela Popular*, 9, 4-12.
-

PALABRAS CLAVE

Profesorado de Educación Infantil y Primaria. Profesorado de Enseñanza Secundaria. Formación permanente del profesorado. Centros de Apoyo al Profesorado.

KEY WORDS

Primary school, nursery. Secondary education, teachers. Continued education. Teachers Centre.

PERFIL ACADÉMICO DEL AUTOR

Maestro, Doctor en Educación. Profesor de Educación Física en el Instituto de Enseñanza Secundaria Atenea de Fuenlabrada (Madrid). Ex asesor de Formación Permanente en el Centro de Apoyo al Profesorado de Fuenlabrada (Madrid).

Dirección del autor: C/ Perú, 21
28945 Fuenlabrada (Madrid)
E-mail: blasjimenezcobo@hotmail.com

Fecha recepción del artículo: 09. enero. 2007
Fecha aceptación del artículo: 17. marzo. 2007

3

DELIBERATIVE DEMOCRACY AND EDUCATION

(DEMOCRACIA DELIBERATIVA Y EDUCACIÓN*)

Lars Løvlie
Universidad de Oslo

ABSTRACT

The word *topos* is Greek and denotes a place. Later on, it took on the meaning of the Latin *locus communis*-literally “common place”. The English word “commonplace” is rendered in the Oxford English Dictionary as “an ordinary topic of conversation” or “an everyday saying; a platitude”.

In my paper I would like to stress the existential aspect of the topic, related to the “deep” topics of enmity and conflict, of friendship and love and care, themes that are reiterated and re-established in the more or less artificial settings that we call schooling and education. This leads me to the question of the transcendental, or rather the work of the transcendental in the activity of education. The main point is that the transcendental is not far away or beyond of our real life, but has its place and setting in that very life, inside the life we live. My argument here starts with a thought figure sifted from G.W.F. Hegel's *Logic*, the finite-infinite relation presented in the first book under the heading of the Doctrine of Being. There is, in short, an inner and intimate relationship between the finite and the infinite, the real and the utopian, the here and the beyond. I shall argue that Hegel's dialectic configures an everyday, existential and transcendental thinking relevant for education.

RESUMEN

Topos es la palabra griega que denota un lugar. Este término tomó posteriormente el significado del latín *locus communis* -literalmente, "lugar común"- . Y el Diccionario de Oxford traduce la palabra inglesa "commonplace" como "un tema ordinario de conversación" que viene a ser lo que se entiende en castellano por "tópico" o "lugar común".

En mi artículo me gustaría subrayar el aspecto existencial de los "tópicos", tales como por ejemplo, la enemistad y el conflicto, o la amistad y amor; que son temas recurrentes y reestablecidos en los escenarios más o menos artificiales a los que llamamos escolarización y educación. Esto me conduce hacia la cuestión de lo trascendental o, mejor, al papel que desempeña lo trascendental en la actividad educativa. El punto principal es que lo trascendental no es lo que está lejano o más allá de nuestra existencia ordinaria, sino que se encuentra dentro de la misma vida que vivimos. Mi argumento comienza con la consideración de la íntima e intrínseca relación entre lo finito y lo infinito, lo real y lo utópico, el aquí y el más allá, tal como la presenta Hegel en el epígrafe dedicado a la Doctrina del Ser, en el primer libro de su *Lógica*. Sostendré que la dialéctica hegeliana configura un modo de pensar cotidiano, existencial y trascendental, que tiene una gran relevancia para la educación.

INTRODUCTION

Over the past decades the soul and future of western liberal society has increasingly been discussed under the label of deliberative democracy. What is deliberative democracy? The term deliberative harks back to the European Enlightenment, to Immanuel Kant's idea of "publicity", to Edmund Burke's idea of the parliament as a "deliberative assembly", and later to John Stuart Mill's idea of a "government by discussion"¹. The modern idea of deliberation relates to a critical scientific spirit, to a constitution, and to the institutions that assure the principles of freedom and justice in the western democratic state. The salient features of today's democracy are often caught in the distinction between representative, participatory and deliberative practices, that is, voting, cooperation and rational discussion. The first refers to individuals in elections, the second to collective problem solving, and the third to the justification of moral and political claims in argumentation. Democracy is a mix of problem-solving practices including discussion, negotiation, bargaining and voting. Many everyday conflicts are, as we all know, solved by discussions that have elements of negotiation in them and may reach a final decision only by flipping a coin or by casting a vote.

I shall not talk about the individual in terms of personal character traits, virtues or attitudes. Rather, in addition to rational discourse as the basic component of a deliberative education, I would like to suggest the importance of existential *topoi*, well aware of the fact that I then extend the notion to include existential questions that go beyond strict deliberation. What is a *topos*? *Topos* is Greek and denotes a place, as in topography, the mapping of geographical areas. The term soon became part and parcel of classical and modern rhetoric,

and according to Aristotle *topoi* applied “equally to questions of right conduct, natural science, politics, and many things that have nothing to do with each other”². The word *topos* later took on the meaning of the Latin *locus communis* - literally “common place”. The English word “commonplace” is rendered in the Oxford English Dictionary as “an ordinary topic of conversation” or “an everyday saying; a platitude”.

In my paper I would like to stress the existential aspect of the topic, related to the “deep” topics of enmity and conflict, or friendship and love and care, themes that are reiterated and re-established in the more or less artificial settings that we call schooling and education. This leads me to the question of the transcendental, or rather the work of the transcendental in the activity of education. The main point is that the transcendental is not the far away or beyond of our real life, but has its place and setting in that very life-its inside the life we live. My argument here starts with a thought figure sifted from G.W.F. Hegel's *Logic*, the finite-infinite relation presented in the first book of that work under the heading of the Doctrine of Being. There is, in short, an inner and intimate relationship between the finite and the infinite, the real and the utopian, the here and the beyond. I shall argue that Hegel's dialectic configures an everyday, existential and transcendental thinking relevant for education.

The traditional distinction between reason and virtues, what we do as autonomous agents and what we do as embedded in the mores of our forebears, often makes us pass by the ethical phenomena that I call existential *topoi* of, for example, love and friendship, death and mourning. These *topoi* or topics open on to dialogues on the human condition by authors like Hannah Arendt, Martha Nussbaum or Jacques Derrida. Consider love. Love is neither a procedure for problem solving, like inquiries, negotiations or argumentation; nor a personal virtue like courage, compassion or humility, important as these are in themselves. Existential topics neither submit to the formal moral point of view of the Kantian, nor to the analysis of personal virtues or local values of the Aristotelian. They range freely across genre boundaries and they are indeed often better described in novels and poems and films than in philosophical tracts. *Topoi* describe the “places” where persons meet and events happen; the emotions they stir, the actions they instigate and the stories they engender. The rendering of topics in this wide sense contributes to answering the question of what I owe to myself and what I owe to others. They are made for reflection and dialogue rather than for decision.

Dialogue tempers inculcation and tradition is made transparent. When the teacher is not assigned an unquestioned authority, she is free to fashion authority in her work with the students. When the curriculum is not determined by the received canon of texts, she and her colleagues may discuss the paradox “There is no canon, thus we need one!” and thus question the established doxa. When the school stops controlling by a system of rules and regulations, teachers and students are free to discipline themselves in inquiry and coopera-

tion. When individuality is seen in its double description as definable and inef-fable, stable and restless, the teacher may start to appreciate the fine balance between giving her verdict and withholding it, between establishing an adequate rhetoric of cooperation and accepting a common fallible future. Reflections such as these have not made much of a dent in the current debate on education. The effect of globalisation and the world wide competitive agenda inaugurated by the OECD/PISA-evaluation tests in 2000 and 2003, and the thrust towards knowledge and elementary skills as the sovereign aims of teaching, now characterises the discussions both within and without the academy. Politicians are pursuing their goals along the dated opposition between the dialogical, child centred, pedagogy and the teacher-directed knowledge and skills pedagogy. In this topsy-turvy world progressive pedagogy is outdated and outdated pedagogy is progressive, with deliberation rather low on the practical agenda.

Argumentation points itself out as a civilising means in a highly differentiated society dependent on reaching a consensus on political matters. Argumentation is the prime rational tool because it is based, not on local habits and traditions for problem solving, but on taking the perspective of the other according to the principle of universalisation. The abstraction from both personal prejudice and public opinion makes way for the point of view of all possible participants in discourse. This is a valid ideal even if the participation of all in rational argumentation is factually limited by class, talent and luck. We shall see below that the opposition between ideal and real is in fact a vital dynamic relation. As a case of the Hegelian finite-infinite thought figure, the relation defends rather than defeats discourse. The first question now is if the principle of universality or impartiality has educative implications beyond the thin air of the universalised norms themselves. The overall ideal approach of discourse ethics points to its limits. Yet the opposition between real and ideal does not, as we shall see, scorn real discourse but rather belongs to it as a motivating force. Just to take an example, despite the fact that class, family and access to education systematically exclude many people from taking part in political discourse, we may include them in principle-the ideal of inclusion has, after all, been a main political motive in the effort to spread democracy to the poor and underprivileged in western social democracies in the 20th century.

Any claim raised in the family, the schoolroom or in political disputes, can be tested for its local validity in argumentation. There are also features of utility involved in discourse ethics, since the discussants have to take the possible future consequences of their adjudications into consideration. Yet some aspects of life are beyond the pale of rational argumentation: human emotions and passions in everyday interaction. Their neglect makes reasonableness stumble in its path. What works in the seminar discussions does not always work in family quarrels, and what is decided in court does not solve family conflicts, as persons who take custody quarrels to court often realise. Bullying in schools are obvious cases for normative argumentation, for example according to The Convention on the Rights of the Child, when it speaks against "attacks" on the

other person's "honour and reputation". Impartial judgment is, as teachers know, often not enough. If we want to get things right, moral argumentation has to be tempered by intuition, tact and emotional support from teachers and peers.

THE TRANSCENDENTAL POINT OF VIEW

So far, deliberative education has been modelled around rational procedures for resolving moral conflicts as an alternative to teaching by inculcation or seduction. The transcendental is non-factual, it points to things you cannot see, touch or taste. They apply to discourse in general, yet do their work "inside" each singular discourse. Ideals is not free-floating mind stuff but constrained by time and place, by the rational resources of the actual cases. The force of the argument rather depends on the dialectical relation between what I say and the anticipations that plays into the case. Force belongs to language and to the argumentation that brings the real-ideal relation to life in singular cases. Both Habermas and Derrida refer to real-ideal dialectics in their thinking, even if they come to quite different conclusions as to its import and consequences. For Habermas the transcendental feature of language, as expressed in "the ideal speech situation", is a pragmatic premise that makes the wheels of argumentation turn smoothly on their ball bearings. For Derrida the transcendental feature contributes to the paradoxes of speech and action that leads to aporias, and to certain kind of aporetic reflection³. Discourse ethics relies on the hypothetical attitude, a more or less formal rule following and an appetite for consensus. Deconstructive ethics comes through as the aporetic restlessness that resides in the text as a promise or an expectation of things to come-a messianism without Messiah, to speak in Derrida's own vocabulary. To make out the differences I shall recover what I take to be their common Hegelian background.

The turn to language offers an alternative to fixedness in thinking. The alternative had an early spokesman in von Humboldt, but it is Hegel who configures my discussion in his description of the finite-infinite relation. With an explicit reference to and criticism of Kant's view of the "ought" - *das Sollen* - of duty, Hegel argues in his *Logic* that the ought, by implying a future ideal, implicates a limit (*Grenze*) or limitation (*Schranke*) between ideal and real. A current example: the promise you make here and now points, at the same time, beyond that situation, to its possible fulfilment or disappointment. The promise, then, sets the limit between the present and the future, between the expressed pledge and its fulfilment or not. In the ought of the promise the present and the future are thus already internally related, as is the case with marriage vows and business contracts. If you ask "Where is the future fulfilment?" one answer is "The future is here!" with all its existential certainties and uncertainties. That is to say, you cope with the promise as an existential *topos*. On the other hand, when the ought is withdrawn, the future withdraws, too, the same way con-

tracts that are cashed in are no longer contracts. Instead of making the ought into a Kantian regulative idea, something apart and beyond, Hegel situates it in the present, as a dilemma or rather contradiction that exists in the present situation. The limit, then, is a limitation that affects us existentially as the oscillation or alternation between the present and the future in the here and now. Hegel thus transforms Kant's regulative idea into the transcendence of the concrete other: the promise is the limit rather than the solid ground, the restless relation between an honest pledge and the fact that the honesty may not be redeemed. The simple question "What ought I to do?" invokes the infinite as internally relation to the finite, as the flip sides of the same coin, the infinite as real as the finite in each singular case. The ought has, says Hegel, "... its place and its validity in the sphere of finitude ... the ought is only the standpoint that clings to finitude and thus to contradiction"⁴. The satisfactions of the ought are never fully enjoyed, it is a suspended satisfaction and thus aporetic. With Hegel's figure of thought philosophy made a significant step toward a post-metaphysical and neo-pragmatic stand that is still nourished by the transcendental. Hegel configures the present discussion whether you invoke Habermas' ideal speech situation or Derrida's *différance*.

Habermas has been criticised for his idea of the ideal speech situation and has, over the years, highlighted its mundane pragmatic features. In an interview conducted with Torben Hviid Nielsen in 1990 he distances himself a bit from his earlier use of the term. He stresses the fact that we orient ourselves by this idea when we want to give all voices in a discourse a hearing and when we hold that the best arguments available should be brought to bear. The ideals do not, then, work as regulative ideas in the Kantian sense - there are no stars that may stir the imagination and lead our efforts. As Habermas puts it: "The point is, rather, that if we want to enter into argumentation, we must make these presuppositions of argumentation *as a matter of fact*, despite the fact that they have an ideal content to which we can only approximate in reality"⁵. The point is that the presupposition that validity claims can be made good, the "as if" of the redemption of those claims, exists as a fact within the very discourse we carry out. Or as Hegel put it above: "the ought have its place and validity in the sphere of finitude".

Philosophers of education have noted that the procedural-deliberative model of democracy tend to exclude those features of modern society that go beyond rational discourse⁶. In his book *Back to the Rough Ground*, Joseph Dunne asks: Is there a thicker idea of practice than the one suggested by a strict idea of deliberation? His deconstruction of Aristotle leads him to the idea of a "phronetic" *techné*, i.e., one whose responsiveness to the situation is not fully specifiable in advance and which is experiential, charged with perceptiveness, and rooted in the sensory and emotional life"⁷. Dunne's question brings us beyond the quarrel between liberals and communitarians, between those who want to foster rational rule-directed practices and those who want to teach the virtues. It leads me to the simple question: are there phenomena in life that can

be taught even if they are neither skills nor virtues? The answer is, I have already suggested, found in the existential *topoi*. Among those are trust, care and tolerance-and love, joy and happiness. They make up our everyday life but are not methods or procedures. Neither are they personal dispositions or virtues like friendliness or fidelity or patience. That means they do not fit easily into the rule-governed activities of teaching and learning.

Sometimes these phenomena may, of course, be tilted toward descriptions of personal qualities and habits, as in the virtues of a loving, friendly or caring person. But *topoi* have a much broader descriptive scope, they are more akin to Karl Jaspers' "limit situations" (suffering, struggle and death), Martin Heidegger's "existentials" (making room, concern, attunement) and the Danish philosopher Knud E. Løgstrup's "spontaneous life expressions" (speech, trust, and care). They take on the character of existential phenomena that are intimate parts of ordinary people's life but not necessarily of their character. For the philosophers just mentioned existential situations have an ontological status: they belong to human existence despite the variety in their cultural expressions. In C. S. Lewis's account of the four loves of affection, friendship, eros and charity in his book *The Four Loves*, they are woven into our everyday conversation, yet nobody would mistake them for personal virtues⁸. *Topoi* are not privileged but range from the commonplaces in the weekly *Cosmopolitan* to the conversations between teachers and students and on to textual and cultural analyses. They are unavoidable and recurrent life themes or topics that we keep on talking about in private and public, in a way that take us beyond the particular relation between speaker and hearer to a wider variety of common concerns. *Topoi* can even have non-linguistic features. As embedded in the material situations that determine the choreography of our thoughts and actions, as embodied in the pains and passions we express they colour our relations with others.

So why insist on putting such flimsy things back into a theory of deliberative education? What can an aporetic - raising questions without providing neat answers - ever do for education? Readers of Hegel's *The Phenomenology of Spirit* often overlook the human drama in Hegel's concept of experience, the fact that the "... road [to knowledge] can ... be regarded as the pathway of doubt, or more precisely as the way of despair"⁹. Experience appears as both a gift and a curse, the *pharmakon* that Derrida used to speak of. Hegel's description of the master-slave relation in the *Phenomenology*¹⁰ brings to view that mutual recognition, self-realisation in the eyes of the other, is achieved by dramatic transformations, personal, social and political. These struggles bear witness to a life of restlessness and despair, as well as of promise and hope. In this context authenticity (Rousseau) and autonomy (Kant) as the "right" that modernity has bestowed on its citizens, become fragile political goods that are historically transformed and never finalised. Yet, in the face of disappointments and defeat we never stop presenting self-realisation and freedom as hopes and aims for education. We cope with this fate because the alternative to doubt and despair is stasis and stagnation and the repetition of the same. We cope because

of the paradoxical freedom inherent in aims that cannot and should not materialise. We cope because perfect knowledge means the death of wisdom, perfect self-realisation the death of self and perfect education the death of education. So our most cherished aims better remain, in Derrida's words, parts of "impure" processes that are never finalised and thus leave us free to explore our finitude. In this sense Derrida can say that "The self, the *autos* of legitimating and legitimated self-foundation, *is still to come*, not as a future reality but as that which will always retain the essential structure of promise and as that which can only arrive as such, as *to come*"¹¹. This is, I think, the gist of deconstruction in the context of education.

EDUCATION FOR DEMOCRACY

In education, democracy is traditionally treated in the stories handed over from historians and political scientists. Some programmes of civic education seem on the whole happy to teach its institutions and explain its workings according to the textbook. Others, aware of the motivational and educative force of practical participation in democratic processes, engage the students in project work and in internal decision making. The recent neo-liberal thinking fails here, partly because of its idea of freedom as freedom of choice, but more significantly because of its reliance on systems integration. It configures the school as a system of pressure and control, the curricula as goal-rather than aims-related, and teaching as coaching for efficiency. Its freedom of choice is a freedom of closure. What, then, to expect from the radical "perhaps" of deconstruction? The preliminary answer is that the analysis of the radical perhaps reminds us that education for democracy is no algorithm; that democracy is not a given fixture, and that political education must go beyond mere instruction and initiation—that is, if we want to defend and teach a viable democracy in our educational institutions.

We are not completely determined by the institutions and situations we are part of. An example may illustrate the point in its practical significance. In January of 2005 the Norwegian Student's Organisation staged a boycott of the national tests introduced a few years ago and conducted on four different age levels; among them the first year of higher secondary education (ages 16-19). The NSO's main grievance was the decision by the Ministry of Education to publish the school leagues on the internet. This was taken as a breach of privacy since the public results could be traced back both to the particular school and to the individual student. Another, implicit, theme was that the students willy-nilly had to participate in the global competitive schemes pursued by politicians and established by the Ministry in conformity with the international OECD-PISA studies of 2000 and 2003. The students wanted their legitimate interests as individuals and students to be respected and recognised. The boycott is interesting on several counts. The most obvious is that the 16-year-olds

that participated literally walked out of their role as clients in the machinery of teaching and evaluation. The NSO worked as a Trojan horse, so to speak, within the established system of administration, which baffled the authorities. The immediate reaction of the Minister of Education was to threaten with low marks, a punishment directed at their character and comportment as well as their academic performance. The fact was that no public laws or regulations had actually been violated, which made state sanctions illegitimate and local education authority action ineffective (only 2% of Norwegian schools are private). The Minister admitted later, on a TV talk show, that the woman president of the NSO was a quick and clever person—an oblique recognition of her and the boycott action. The response was one of civil wisdom, because the students had, arguably, acted according to the aims of a democratic education, as put down in § 1 of the Norwegian Education Act of 1999. They acted like responsible students in a field traditionally defined as administrative and non-political.

As a legitimate NGO action the boycott challenged traditional systems of legitimation, pitting civil society against the power of the state education authorities. The action temporarily opened the doors for a discourse in which validity questions could be raised, for example the question of the right of state schools to impose competition on international and national school systems, down to local schools, teachers and students. The action also moved the conflict from the level of system integration to that of moral integration, that is, from the steering mechanisms of competition and control to discourse and justification. In order to stage the discussion the students took to strategic action, which shows how political conflicts are characteristically muddled: public discourse opened up by strategic and tactical action. The struggle posed a challenge to those who reflect on deliberative democratic education: how can political protest and deliberation be a legitimate part of secondary education; is it legitimate to see 16-year-olds as sovereign citizens? Whatever answers that are given, the boycott demonstrates a more adult role for teenagers in contemporary digital society. Habermas reminds us of "... the peculiar character of reflexivity that constitutional principles enjoy"¹². Applied to the student protest the educational authorities had to tolerate "civil disobedience" on the part of the students because the constitution covers such acts on the condition that the "... rule-breaking resistance be plausibly justified in the spirit and wording of the constitution and conducted by symbolic means that lend the fight the character of a non-violent appeal to the majority to once again reflect on their decisions"¹³.

Derrida's analysis is part of an aporetic: the sense for what calls for a reflection that widens the field of political insights. The aporetic is not conjured up by political defeatist but, in this case, offers a diagnosis open to discussion and to political action. The aporetic attitude is, I think, the reason why some readers get impatient or even reject Derrida's analyses instead of seeing them, in their preliminary, diagnostic and heuristic mode, as part of a deliberative democracy. Our hopes for democracy is, as Derrida has it, "... faith in the possibility of this impossibility and, in truth, undecidable thing from the point

of view of knowledge, science, and conscience that must govern all our decisions”¹⁴. We cannot fully or totally implement democracy (total control as totalitarian democracy, a contradiction in terms), so we have to rest content with the “democracy to come”. Political science cannot fully catch social reality in its conceptual schemes, and rational procedures often do not touch the underlying problems of democracy. That leaves us democracy as “undecidable” and in need of “faith”, a word that has a religious ring to and refers to a complex of thought and feeling. This is the place where Derrida clearly distances himself from the proceduralism of discourse ethics. Democratic responsibility is not, he says, exhausted in “... following, applying or realizing a norm or rule” that leads to “a calculable consequence”¹⁵. Those who think or act according to political algorithms are, in a certain sense, irresponsible because the manual or recipe has it all laid out for them. In a world of the recipes there is no fear or trembling, and thus only the responsibility of making things to order. At a deeper level following the rules is irresponsible because the sense of the world is laid to rest. Derrida's critique of rule-following can be read as a criticism of purposeful and strategic action on par with Habermas' critique of instrumentalist action. But it can also be read as a critique of the hypothetical attitude of discourse ethics, and the formalism that runs through Habermas' pragmatics. But be not deceived by the differences between Derrida and Habermas! On the eve of Bush's and Tony Blair's war against Iraq in early March 2003 the two of them together wrote an article in the newspaper *Frankfurter Allgemeine Zeitung* denouncing the occupation as unfounded and illegitimate.

For Derrida practised hospitality is opposed to “pure” hospitality. Pure hospitality, Derrida says, is “practically impossible to live” (I would leave out “practically” here). It cannot be defined or organised, it has no legal or political status, and thus seems to be beyond our powers and of no practical significance. Yet, he continues, “... without this pure and unconditional hospitality ... we would have no concept of hospitality in general”. That is to say, without it we cannot practise hospitality; we do not have a form our life according to an ethical point of view¹⁶. The concept of pure hospitality makes it possible to demand a redress of the violated right to hospitality, it works as criterion of hospitality proper. What is lost with the loss of pure hospitality? Derrida provides an answer by relating that he learnt from philosophy “... the necessity of posing transcendental questions in order not to be held within the fragility of an incompetent empiricist discourse, and thus it is in order to avoid empiricism, positivism and psychologism that it is endlessly necessary to renew transcendental questioning”¹⁷. The right method often promises the adequate resolution. Derrida's purport is negative: to stop impatient measures in their track and keep the avenues of discourse open in a world of hasty resolutions. Hospitality in this sense gives us pause for reflection and thus avoids its own death at the hands of premature closure.

Again, how can “pure” concepts like hospitality, justice, friendship, care, trust, love still remain part of the everyday world? Again, a key to the answer

lies in Hegel's thought figure. Real hospitality survives because we cannot act toward the other without implying pure hospitality, that is, a pragmatics of hospitality. As human beings situated, so to speak, in the *topoi* just mentioned we are bound to "re-inscribe" the pure into everyday life. Derrida prefers to speak here of "transactions" that realise ethical responsibilities, and these transactions are as real as you can get them. The finite-infinite relation appears in practice as the limit situations of hospitality or care or love even when they are not felicitous, when they fail and collapse. Likewise we hold on to the promise of democracy in the face of its crises-with hope as the integral part of democracy in transaction. Derrida's promise of the "democracy to come" is the infinite reflected back upon the present life, the expectation of a renewed democracy, the sensitivity for what is in the coming, reminiscent of Hannah Arendt's concept of natality. The sense of coming into being implies a history that does not repeat itself and the accidental that cannot be predicted. 9/11 belongs to the history of terrorism but it is a different story from earlier state -or anarchist-terrorism; and it could not be predicted any more than the disintegration of the Soviet empire after 1989-the first revolution without a shot fired. These are main stream reflections that get their "forbidding", and among many academics forbidden, expression in Derrida's work. At the same time every finite-infinite transaction has its place in situations of finitude and singularity. The unique cannot be universalised, and in this respect deconstruction stands at the far end of discourse ethics. But *techné* cannot be avoided. As Derrida has it in an interview, this time about respect for the other: "Deconstruction must not impose itself. But at the same time, obviously, this respect is a calculation; it is contaminated by calculation"¹⁸. Derrida is always ready to detect the impurities of a life that is tainted by double descriptions of the calculable and the not calculable. We tend to accept such descriptions in novels and short stories, where they make for irony and drama, crisis and suspense. But they are, understandably, not happily admitted into the life of the scientist or teacher who is routinely working under the dictates of procedure and control.

The freedom to teach is contaminated by calculation: to make freedom part of democratic thinking and action. To make something is to draw the blood of freedom for the benefit of practical needs, which, in the context of the citation above, is the teaching of philosophy. Teaching needs methods. But at the same time, deconstruction "must not impose itself"; it cannot take the form of an algorithm, however lax it is. The crux of an education for deliberative democracy, then, is that responsible teaching may just take the responsibility out of teaching. When the ends and means are set, our responsibilities are accordingly set and circumscribed. The procedures for making validity claims good, the technicisms of legitimate action both extend and curb our democratic responsibilities. The same paradox befalls teaching when democratic virtues harden into set habits. It may seem that deconstruction, essentially occupied with *topoi* rather than rules or virtues, may free us from this paradox. It does not. If anything it sharpens the pain of the paradox. *Topoi* do not imply the technicisms of argumentation or inculcation, they are part of the self-examined life that has to

be endured. On the one hand the *topoi* mentioned -and the list is easily prolonged- describe everyday situations within given cultural contexts. They are the “places” where thinking dwells, in Heidegger's parlance. They recur as topics in education when teachers and students reflect on friendship, justice and the care for the other. On the other hand, *topoi* are in a sense outside the ken of the educational: they exist independently of teaching the virtues and the rules we play by in our pursuit of a democratic form of life.

Do *topoi*, then, belong to a third category -a pre-ethical one, grounding or overriding rules and virtues? I think not. *Topoi* are unavoidable parts of the human condition, presented in scriptures, philosophies and novels. But they are not categorical; they cannot be appropriated by dogma, culled by scientific theories or configured into social mores; and they cannot be made into a canon for an education for democracy. They cannot, because they are radical experiences that raise new and different questions and answers. I have presented those experiences as the relation between the finite and the infinite, as a mental restlessness, as living on the edge; and therefore as the fate of vulnerable minds. It may, after all, be a bearable life, a life of educative experiences, as we find it in Derrida's descriptions of friendship and hospitality and of “democracy to come”, buoyed as they are by promise and hope. It is a bearable life even when we introduce the evil infinite, the threats we nurture in the dark recesses of the psyche and re-enact in self-destructive politics. In any case, I do not think we can talk about education for a deliberative democracy without taking this critique upon us as thinkers and teachers, and as responsible citizens of an open society.

NOTES

- * Lecture given at UNED, Madrid, May 10th 2007. A longer version of this article has been published as "Education for Deliberative Democracy", in GUR ZE'EV, I. & ROTH, K. (Eds.) *Critical Issues in Education in a Global World*, Springer, London 2007.
- 1.- See Elster, Jhon (ed. 1999): *Deliberative Democracy*. Cambridge, Cambridge University Press.
 - 2.- See Aristotle: Rhetoric 1358a, 12. In Jonathan Barnes, ed (1984): *The Complete Works of Aristotle*, Vol Two, Princeton. Princeton, University Press.
 - 3.- See especially Derrida, Jacques (1993): *Aporias*. Stanford, Stanford University Press.
 - 4.- *Hegel's Science of Logic*. Translated by A. V. Miller (1976). London, George Allen & Unwin, p 135-136.
 - 5.- Habermas, Jürgen (1993): *Justification and Application. Remarks on Discourse Ethics*. Cambridge, Mass., MIT Press, p 164.
 - 6.- See for example Bauer, Walter: Demokratisierung als reflexive Lernprozess. In Abeltdt, Sönke/Bauer, Walter Hrsg (2000): "...was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein", Mainz, Grünewald, p 237.
 - 7.- Ibid p 355.
 - 8.- I am grateful to Maria G. Amilburu for commending Lewis' book to me.
 - 9.- See Hegel, (1807/1977): *The Phenomenology of Spirit*. Oxford, Clarendon Press, p 49 §78. In German there is a significant wordplay here between *Zweifel* and *Verzweiflung*, the first referring to the cognitive dissonance, the second to existential despair. Hegel does not accept the gap between thinking and feeling.
 - 10.- Ibid, p 111ff. Hegel plays of the German words *Zweifel* and *Verzweiflung*.
 - 11.- Derrida, Jacques (2002): *Who's Afraid of Philosophy: Right to Philosophy 1*. Stanford, Stanford University press, p 22.
 - 12.- Ibid p 41.
 - 13.- Ibid p 42.
 - 14.- Ibid p 115.
 - 15.- Ibid p 134.
 - 16.- Borradori, Giovanna (2003): *Philosophy in a Time of Terror: Dialogues with Jürgen Habermas and Jacques Derrida*. Chicago, University of Chicago Press, p 129.
 - 17.- Mouffe, Chantal (1996): *Deconstruction and Pragmatism*. London, Routledge, p 81f.
 - 18.- Derrida, Jacques (2002): *Negotiations*. Stanford, Stanford University Press, p 15.

REFERENCES

- Abeltd, Sönke/Bauer, W. (Hrsg) (2000). *„...was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“* Mainz, Grünewald.
- Brandom, R. (2000). *Rorty and His Critics*. Oxford: Blackwell.
- Bauer, W. (2000). Demokratisierung als reflexive Lernprozess. In Abeltd, Sönke/Bauer, Walter (Hrsg).
- Bennington, G. (2000). *Interrupting Derrida*. London: Routledge.
- Borradori, G. (2003). *Philosophy in a Time of Terror: Dialogues with Jürgen Habermas and Jacques Derrida*. Chicago: University of Chicago Press.
- Caputo, J. D. (1997). *Deconstruction in a Nutshell*. NY: Fordham University Press.
- Derrida, J. (1993). *Aporias*. Stanford: Stanford University Press.
- Derrida, J. (2000). *Of Hospitality*. Stanford: Stanford University Press.
- Derrida, J. (2002). *Who's Afraid of Philosophy: Right to Philosophy I*. Stanford: Stanford University Press.
- Derrida, J. (2002). *Negotiations*. Stanford: Stanford University Press.
- Dewey, J. (1902/1974). *The Child and the Curriculum*. Phoenix: Books.
- Dewey, J. (1927). *The Public and Its Problems*. Chicago: Swallow Press.
- Dunne, J. (1993). *Back to the Rough Ground*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Elster, J., ed. (1999). *Deliberative Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1983). *Moralbewusstsein und Kommunikatives Handeln*. Suhrkamp, Fra.M.
- Habermas, J. (1993). *Justification and Application. Remarks on Discourse Ethics*. Cambridge: Mass., MIT Press.
- Richard, H. (1981). *Moral Thinking*. Oxford: Clarendon Press.
- Hegel, G. W. F. (1807/1977). *The Phenomenology of Spirit*. Oxford: Clarendon Press.
- Hegel, G. W. F. (1976). *Science of Logic*. Translated by A. V. Miller (1976). London: George Allen & Unwin.
- Hegel, G. W. F. (1970). *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. Theorie-Werkausgabe Bd. 7. Fra.M., Suhrkamp.
- Honneth, A. (1994). *Kampf um Anerkennung*. Suhrkamp, F.a.M. English translation (1995): *The Struggle for Recognition*. Cambridge: Mass., MIT Press.
- Honneth, A. (2001). *Leiden a Unbestimmtheit*. Stuttgart: Reclam.
- Humboldt, W. von (2000). Theory of Bildung. In Westbury, I/Hopmann, S./Riquarts, K. (eds): *Teaching as Reflective Practice*. London: Lawrence Erlbau.
- Humboldt, W. von (1827/1963). *Ueber den Dualis*. Werke, Band Stuttgart, Cotta.
- Lewis, C. S. (1960). *The Four Loves*. London: HarperCollins.
- Lilla, M. (1998). The politics of Jacques Derrida. In *The New York Review of Books*, Vol XLV, No 11.
- Mouffe, C. (1996). *Deconstruction and Pragmatism*. London: Routledge.
- Norris, C. (1987). *Derrida*. London: Fontana.
- Peters, R. S. (1973). *Authority, Responsibility, and Education*. London: Allen & Unwin.
- Rahbek Schou, L. (2004). Kan retfærdighed læres? (Can justice be taught?). In Olsen, Anne-Marie Eggert (red): *Pædagogikkens filosofi*. Roskilde Universitetsforlag.
- Rehg, W. (1997). *Insight and Solidarity. A Study in the Discourse Ethics of Jürgen Habermas*. Berkeley: University of California Press.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1999). Education as Socialization and as Individualization. In Rorty: *Philosophy and Social Hope*. London: Penguin.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and Social Hope*. London: Penguin Books.
- Sousa, R. D. (1987). *The Rationality of Emotions*. Cambridge: Mass., MIT Press.
- Stern, D. N. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. N.Y.: Basic Books.

KEY WORDS

Democracy, Dialectics, "Topos".

PALABRAS CLAVE

Democracia, Dialéctica, "Topos".

PERFIL ACADÉMICO DEL AUTOR

Catedrático de Filosofía de la Educación en la Universidad de Oslo. Director del Departamento de Pedagogía del Institute for Educational Research de la Universidad de Oslo. Miembro de la Philosophy of Education Society of Great Britain, y de la International Network Philosophers of Education. Ha impartido conferencias en numerosas reuniones científicas en Universidades europeas y norteamericanas.

Sus investigaciones se centran en la Historia de la Filosofía de la Educación en la época Moderna, interesándose particularmente por la relación entre el pensamiento francés y el alemán y su relevancia para la educación. Entre sus recientes publicaciones hay varias coediciones de antologías de Filosofía de la Educación, entre las que cabe destacar *Pedagogikkens Mange Ansikter* (2004), *Educating Humanity: Bildung in Postmodernity* (2003) and *Dannelsens forvandlingar* (2003).

Dirección del autor: Prof. Lars Løvlie
Institute for Educational Research
University of Oslo. Helga Engs Building
P.O. Box 1092 Blindern,
N-0317 Oslo. Noruega
E-mail: lars.loevlie@ped.uio.no

Fecha recepción del artículo: 10. mayo. 2007
Fecha aceptación del artículo: 11. junio. 2007

4

EL SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN DE ÁREAS PROFESIONALES: UN INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO Y ORIENTACIÓN PROFESIONAL¹

(SELF-ASSESSMENT SYSTEM CAREER AREAS: A TOOL FOR CAREER DEVELOPMENT'S ASSESSMENT AND GUIDANCE)

M^a José Mudarra Sánchez
UNED

RESUMEN

El objetivo de este artículo es presentar el estudio de validación del Sistema de Autoevaluación de Áreas Profesionales, un instrumento útil en el proceso de Diagnóstico y Orientación Profesional -según el Sistema Educativo y la Clasificación Nacional de Ocupaciones vigentes en España- conforme a las últimas formulaciones del modelo RIASEC de Holland sobre el desarrollo de estilos vitales o tipos que reflejan el proceso de adaptación del individuo a contextos cambiantes. Los resultados de diversos análisis estadísticos -sobre una muestra final de 689 alumnos de Educación Secundaria- indican que poseen características técnicas adecuadas.

ABSTRACT

A Validation study of Self-Assessment System Career Areas in the context of Spain Educational System and Occupational National Classification is presented. This instrument assumes final Holland's Theory of Types reformulation about adjustment person-context. Its adequate psychometric characteristic are supported by several statistical analysis from a sample of 689 spanish secondary scholl students.

INTRODUCCIÓN

Inmersos en una sociedad de conocimiento cada vez más compleja, en un entorno físico y social donde los referentes están en permanente cambio, *decidir libre y racionalmente, es una necesidad y una posibilidad* que ha de construirse responsablemente por las implicaciones que las decisiones adoptadas tendrán en el desarrollo vital del individuo, la integración de su personalidad, el sentido de su existencia. La Orientación Profesional -incardinada en procesos educativos- ofrece nuevas posibilidades para afrontar las transiciones vitales buscando intencionalmente el desarrollo de la persona con libertad de elección.

No obstante, aún existen ciertas *confusiones terminológicas* en torno a los distintos enfoques teóricos y modelos de intervención en Orientación Profesional, constatadas por múltiples autores (Álvarez, 1995; Benavent, 1996; Lázaro, 1999; Padilla, 2001; Pereira, 1997; Pérez Boullosa, 1985; Repetto, 1994, 1999; Rodríguez Moreno, 1998; Sanz Oro, 2001; Sebastián, Rodríguez y Sánchez, 2003), debidas tanto a su propia evolución conceptual, por la que asume distintas denominaciones reflejando su carácter evolutivo (transición de la Orientación Vocacional hacia la Orientación para el Desarrollo de la Carrera), como a la asimilación de traducciones literales de términos anglosajones que en cada contexto cultural conllevan matices específicos (por ejemplo, el término "Career" -carrera- se define como trayectoria vital y profesional que se despliega a partir de la totalidad del *trabajo* realizado -esfuerzo intencional, sostenido, dirigido a la consecución de un beneficio personal y/o social- incluyendo matices que trascienden la acepción española de carrera entendida como los estudios -superiores- que permiten ejercer una profesión).

Así, en este artículo se adopta, por su mayor sencillez y difusión, la denominación de Orientación Profesional y no la de Orientación Vocacional ni la de Orientación para el Desarrollo de la Carrera, dando por supuesto que el actual enfoque de la Orientación Profesional no debe obviar la reflexión filosófica sobre el desarrollo de la madurez vocacional y la vocación (entendida como disposición personal a realizar ciertas actividades con proyección de futuro, valiosas para el individuo), ni tampoco ignorar su carácter evolutivo y sus referencias teóricas al movimiento norteamericano del Desarrollo de Carrera -Career Development-. Así, se entiende por *Orientación Profesional actual* (Orientación para el Desarrollo de la Carrera),

un proceso de ayuda continuo, evolutivo, sistemático, con carácter técnico -garantías de científicidad-, preventivo, de desarrollo e intervención social, para lograr el desarrollo de un estilo vital propio a partir de la autocomprensión, la conciencia del propio desarrollo profesional, el significado personal del trabajo, la interrelación entre roles vitales, la adquisición de competencias y el aprendizaje del proceso de toma de decisiones, en último término, la auto-orientación del individuo en su contexto (Mudarra, 2003).

Como parte de la Orientación Profesional, se considera *el Diagnóstico y la Evaluación Profesional* (Career Assessment) como procesos de recogida de información, dirigidos al autoconocimiento y a la planificación del proyecto vital, que se extienden a lo largo de la vida del individuo y de los contextos en que se desenvuelve, siendo lo suficientemente flexibles para incorporar toda información relevante que permita al individuo aprovechar las posibilidades de su entorno y optimizar los procesos de decisión profesional. Son precisos recursos que mejoran el nivel de información profesional, *pero sobre todo*, que favorezcan la formalización de los tropismos de personalidad, el descubrimiento de las “teorías personales sobre la carrera”, a través de las que se actualiza la identidad, las formas de ser (Spranger, 1935), las ideas personales (García Yagüe, 1957), los valores personales (Allport, Vernon y Lienzdzey, 1951) o los tipos de Holland (1994, 1997).

Por tanto, los instrumentos de Diagnóstico y Orientación Profesional -administrados e interpretados adecuadamente- deben considerarse herramientas útiles para descubrir e interpretar los estilos vitales que conforman las posibilidades ofrecidas por la herencia y estímulos ambientales, trascendiéndolas a través de sucesivas elecciones “vocacionales” libremente asumidas. Los nuevos enfoques de diagnóstico y evaluación auténticos, en el ámbito profesional, suponen considerar perspectivas como la identidad y la motivación, los contextos socioculturales e históricos relevantes y los significados desde los que las personas internalizan actitudes y actividades de exploración profesional, (Flum, Blustein, 2000), adoptando procedimientos diagnósticos que integren metodologías cuantitativas y cualitativas, generando instrumentos que favorezcan aprendizajes -como la adaptabilidad a los cambios laborales- identifiquen problemas -por ejemplo, la falta de certeza en la toma de decisiones-, sugieran alternativas y estimulen acciones en distintos contextos -por ejemplo, los organizacionales-. Como señalan Kapes, Mastie y Whitfield (1994), el sentido de los instrumentos de evaluación profesional -Career Assessment- es abrir nuevas vías a explorar, alentar la investigación, facilitar el seguimiento de la trayectoria personal y afirmar el proceso diagnóstico, asegurando el fortalecimiento del cliente -empowerment- para que encuentre sus propias respuestas.

EL MODELO RIASEC DE HOLLAND Y EL SISTEMA DE AUTOEVALUACIÓN DE ÁREAS PROFESIONALES

Los estilos vitales o tipos del *Modelo RIASEC* de Holland, junto con la *Teoría cognitiva social* de los Intereses Profesionales -expectativas de autoeficacia- (Lent, Brown, Hackett, 1994), el enfoque de competencias y las reflexiones axiológicas asociadas a ellos, constituyen los principales referentes teóricos del *Sistema de Autoevaluación de Áreas Profesionales*, un instrumento elaborado y validado en el contexto sociocultural español -conforme al Sistema Educativo y a la Clasificación Nacional de Ocupaciones vigentes- para promover la reflexión

y el autoconocimiento personal, las redes cognitivas adecuadas que favorezcan el desarrollo del itinerario personal y profesional a partir de procesos de decisión congruentes con el entorno, logrando con ello una mayor satisfacción educativa y profesional, en definitiva, vital.

Holland, inicialmente preocupado por el desarrollo empírico de su modelo constató que mientras los intereses cristalizados en la adolescencia evolucionaban con el tiempo y las experiencias vividas, los valores permanecían más estables, retomando al final de su trayectoria profesional los planteamientos teóricos sobre los estilos vitales de autores anteriores, bajo la denominación de *Sistemas de Creencias Personales* y definiendo sus tipos como disposiciones personales a pensar, percibir y actuar de forma particular, resultantes de la combinación específica entre aptitudes e intereses (Holland, 1997). La congruencia al interactuar con el entorno favorecerá ciertas conductas vocacionales. En particular, la teoría cognitiva social del desarrollo de intereses señala que las creencias de autoeficacia vocacional, la autoestimación de la propia competencia, influyen en el desarrollo de los intereses, ya que si una persona se percibe a sí misma como eficaz en la realización de una actividad y anticipa consecuencias deseables para sí, es probable que desarrolle intereses estables hacia dicha actividad. Como es sabido, Holland estableció seis disposiciones personales o tipos: Realista (R), Investigador (I), Artístico (A), Social (S), Emprendedor (E) y Convencional (C), a los cuáles asociaba otros seis tipos de ambientes paralelos -con idénticos nombres-. Gráficamente, los tipos se representan en los vértices de un hexágono, de modo que cuanto mayor relación entre dos tipos, menor es su distancia en el hexágono y viceversa -Véase Gráfico 1-. Por tanto, los tipos en vértices adyacentes están más relacionados que los tipos situados en vértices alternos, a su vez, más relacionados que los tipos ubicados en vértices opuestos.

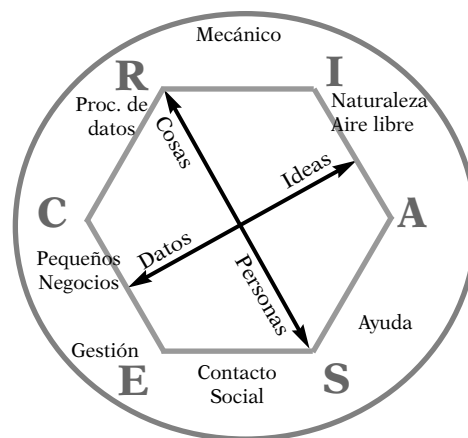


Gráfico 1; Modelos tipológicos de intereses profesionales

El diagnóstico del perfil de tipos característico de un individuo -normalmente circunscrito a los tres primeros tipos en que ha obtenido las puntuaciones más elevadas, en instrumentos específicos como el SDS, "Self Directed Search" o Investigación Autodirigida (Holland, 1994)- permite analizar el proceso de adaptación del individuo a contextos cambiantes (conforme sus características personales, conocimiento ocupacional y capacidad de transferencia informativa), así como *estudiar problemas de carrera específicos* que emergen ante sistemas de adaptación rudimentarios o erróneos, provocando decisiones profesionales que generan inseguridad o insatisfacción personal. La evaluación del perfil tipológico conforme ciertos indicadores de madurez vocacional, permite detectar perfiles *inconsistentes* -caso de que los tipos no están muy relacionados, por ejemplo CA-, *indiferenciados* -sin predominio claro de unos tipos sobre otros, síntoma de indecisión vocacional- e *incongruentes* -desajustados respecto al ambiente en que se desenvuelve el individuo, sus metas y valores personales-. Además, la *identidad vocacional* -uno de los últimos constructos incorporados al modelo (Savickas, Gottfredson, 1999)- alude tanto a la claridad como a la estabilidad de metas y autopercepciones personales y ambientales. Por otra parte, los numerosos debates científicos sobre la estructura hexagonal de intereses propuesta por Holland concluyen que existe una distribución de intereses uniforme y continua a lo largo de un círculo, sin puntos preferentes (Mudarra, 2003). -Ver Gráfico 1- El mayor o menor número de ejes o escalas empleados para describir los intereses dependerá del grado de precisión con que se elaboren las descripciones de personas y contextos. Si el *modelo bidimensional de Prediger* (preferencia por el trabajo con cosas/personas frente a la preferencia por el trabajo con datos/ideas), resulta particularmente útil por su sencillez, las ocho escalas del *modelo circular de Tracey & Rounds* (1995) -del que emergió posteriormente el *modelo esférico de Tracey* (2002)- compensan su complejidad con una representación más detallada de la realidad.

El Sistema de Autoevaluación de Áreas Profesionales constituye un sistema flexible integrado por cinco secciones complementarias y relacionadas entre sí, que generan un perfil de puntuaciones en seis Áreas Profesionales. Las Áreas Profesionales -aunque referidas a los tipos de Holland- pretenden reflejar no tanto las influencias psicológicas asociadas a los mismos como la importancia de los procesos formativos en su definición, al igual que sucede con los constructos de competencias y valores. A continuación, se describe el instrumento mediante su Ficha técnica -Ver Cuadro 1-.

Destinatarios	Alumnos de Ed. Secundaria (> 3º ESO), Universitarios, Adultos en procesos de Exploración de Carrera.
Objetivo	Aportar info. sobre características personales -competencias, intereses...- para favorecer procesos de decisión congruentes sobre materias académicas, títulos universitarios, familias profesionales y ocupaciones asociadas a las áreas profesionales de Holland.
Secciones	1. ASPIRACIONES (2) 5. LOCALIZADOR DE VALORES (20) 2. ASIGNATURAS (1) cuestiones de validez (3) 3. COMPETENCIAS (36) Cuadernos: tipos de RIASEC; materias, 4. INTERESES OCUP. (180) tít., fam. Ocup.; Valores
Aplicación	Autoaplicable (asesoramiento profesional).
Tiempo	Libre (aprox. 60'). Sesión única.
Nivel cultural	Medio

Cuadro 1; Ficha Técnica del Sistema de Autoevaluación de Áreas Profesionales

Las secciones de *Aspiraciones ocupacionales* y *Asignaturas escolares afines* (2 y 1 ítem respectivamente), se incluyeron por su reconocido valor como indicadores del grado en que las percepciones de autoeficacia de los alumnos se ajustan o contradicen la realidad y la coherencia de sus elecciones ocupacionales (Rayman, 1998).

La sección de *Competencias* (36 estimaciones de autoeficacia -evaluadas mediante una escala Likert de 5 puntos- en la resolución de diversas tareas), aporta información complementaria a los intereses profesionales (Tracey, Hopkins, 2001) y constituye un enfoque más acorde con las necesidades actuales de la Orientación Profesional en contextos sociolaborales complejos y cambiantes, en los que se concilian las pretensiones personales y las oportunidades sociales, puesto que las competencias se pueden aprender. Sin detallar su proceso de elaboración (que incluyó cuestionarios específicos valorados mediante juicio de expertos), destaca la doble estructura de esta sección, que incluye en cada una de las escalas RIASEC los dominios de competencias propuestos en el proyecto O*NETTM (Red de Información Ocupacional que integra características de los trabajadores y de las ocupaciones), esto es, las *competencias básicas* -de contenido y proceso- que facilitan la adquisición más rápida de conocimientos y las *competencias funcionales* -sociales, de resolución de problemas, técnicas, sistémicas y de gestión de recursos- que facilitan la realización de actividades durante el trabajo.

La sección de Intereses o *Perfil de Intereses*, inspirada en el *Interest Profiler*, (Lewis, Rivkin, 2000), supone la validación española de esta prueba norteamericana de reciente creación e inédita en nuestro país que evalúa -mediante 180 ítems dicotómicos- la preferencia/aversión hacia ciertas actividades relacionadas con el trabajo.

La sección de valores, el *Localizador de Valores Importantes para el Trabajo*, inspirada en el Work Importance Locator, Lewis, Rivkin, Schlange y Atkins, 2000), aporta información sobre las metas relacionadas con el trabajo (Logro, Independencia, Reconocimiento, Relaciones con los demás, Apoyo-supervisión y Condiciones de trabajo), cuyo logro -facilitado o no por el ambiente- reportaría satisfacción al individuo, considerándose indicadores útiles para elegir programas formativos y ocupaciones. El formato -un juego de 20 cartas o valores a ordenar de 1 a 5 según su grado de importancia para el individuo- resulta motivador². Finalmente, se incluyen tres ítems o cuestiones de validez para evitar en lo posible el efecto de deseabilidad social inherente a este tipo de pruebas, que aluden a la sinceridad y precisión de las respuestas, los olvidos, omisiones y negligencias que podrían invalidar los resultados del Sistema.

Para interpretar dichos resultados fue preciso elaborar *Materiales de Autoevaluación: Cuadernillo descriptivo de los tipos RIASEC, Cuaderno de Materias, Títulos Universitarios, Familias Profesionales y Ocupaciones y la Lista de Ocupaciones combinada: Intereses RIASEC y Valores Ocupacionales* que lejos de ser simples traducciones suponen una propuesta de asignaturas, estudios, profesiones y ocupaciones contextualizadas en los sistemas educativo y ocupacional españoles.

MÉTODO

El estudio empírico de validación del Sistema de Autoevaluación de Áreas Profesionales incluye diversas fases y procedimientos metodológicos, ajustándose a un diseño descriptivo o exploratorio de tipo transversal. No obstante, por limitaciones de espacio, se expondrán únicamente los análisis referidos a las características técnicas del instrumento³, omitiendo en esta ocasión otros estudios realizados -análisis diferenciales según el género y el nivel educativo y análisis complementarios para ver la relación entre el modelo RIASEC y el modelo de personalidad "Big Five"-.

Muestra

El Sistema de Autoevaluación se ha validado sobre una muestra inicial intencional -según criterios de homogeneidad en el nivel socio-económico-cultural, representatividad en el tipo de centros considerado y accesibilidad- de 762 alumnos de seis centros educativos -fundamentalmente públicos- de semejante nivel socio-cultural, de la Comunidad de Madrid. Tras un análisis exploratorio previo para eliminar datos erróneos -según la calidad aparente de las respuestas, los indicadores de distorsión y la diferenciación de perfiles- la muestra definitiva fue de 689 alumnos. Como se aprecia en el Gráfico 2, predominan alumnos pertenecientes al 2º ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, fundamentalmente 4º de ESO -nivel crítico respecto a la necesidad de autoco-

nocimiento y la toma de decisiones profesionales- y Bachillerato, equilibrada respecto al género -con ligero predominio de mujeres-.

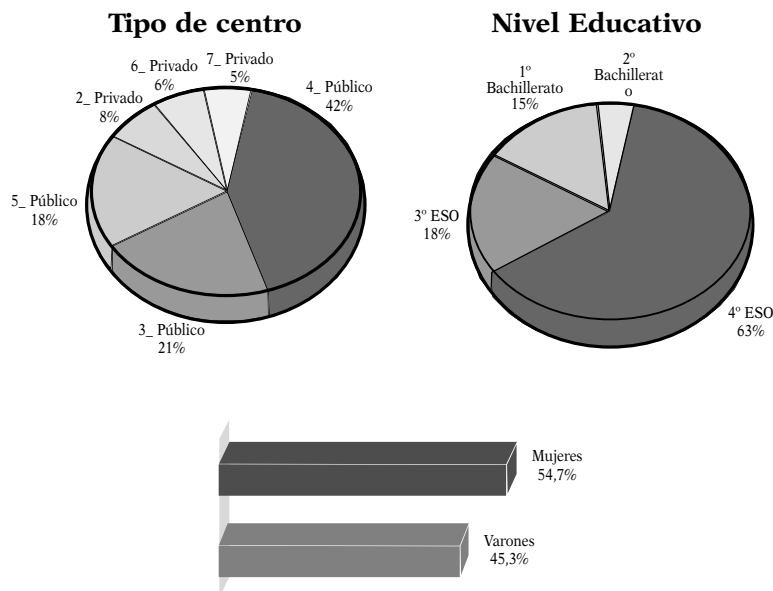


Gráfico 2; Características de la Muestra

Instrumentos Aplicados

Además del Sistema de Autoevaluación descrito en el apartado anterior, se aplican:

- El *Self-Directed Search* -SDS- o *Investigación Autodirigida, Form R*. (Holland, 1994). Ampliamente conocida y validada en nuestro contexto fue elaborada por Holland a partir de su Inventario de Preferencias Profesionales. Consta de diversos materiales (el Cuaderno de Evaluación, el Descubridor de Ocupaciones y el Cuaderno Interpretativo: usted y su carrera), para autoevaluar las Fantasías Vocacionales, Preferencias, Competencias, Trabajos y Habilidades.
- La 3ª revisión del *Cuestionario Big Five* -BFQ- (Caprara, Barbaranelli y Borgogni, 2001). Instrumento de evaluación de la personalidad conforme el modelo de los Cinco Grandes Factores -Energía, Afabilidad, Tesón, Estabilidad emocional y Apertura mental o Apertura Mental- más cercano al contexto cultural europeo que el NEO-Personality Inventory, el primer instrumento -americano- basado también en el Modelo de los Cinco Factores propuesto por Costa y McCrae (1999). El BFQ se aplicó colecti-

vamente para evaluar -mediante una escala Likert de cinco puntos- cada uno de los citados factores -además de una escala de Distorsión- obteniéndose puntuaciones T y centiles.

Procedimiento

Dado que ninguno de los instrumentos aplicados fijaba límites temporales, únicamente se respetó el orden de aplicación y el intervalo de tiempo entre aplicaciones para evitar sesgos debidos al efecto de maduración. Así, el Sistema de Autoevaluación fue el primero en aplicarse, seguido del SDS, el BFQ y -en aquellos casos en que fue posible- el Localizador de Valores Importantes para el Trabajo. Para analizar la estructura tipológica del Sistema de Autoevaluación de Áreas Profesionales y sus características técnicas, se utilizaron diversos procedimientos de análisis estadísticos con ayuda del programa SPSS, como juicio de expertos, índices de validez, Análisis Factoriales de Componentes Principales, Análisis Multivariados de Varianza y el Test de Randomización, implementado en el programa informático RANDALL específicamente elaborado para estudiar la estructura de intereses -el ordenamiento circular- propuesta por Holland.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A continuación se estudian los principales resultados de los análisis sobre las Características Técnicas del Sistema de Autoevaluación de Áreas Profesionales.

Fiabilidad

Además del análisis visual de los perfiles de medias, del estudio de las tendencias de crecimiento y decrecimiento de los tipos RIASEC, de sus rangos de medias y el cálculo del Coeficiente de Correlación Intraclase, se estudió la consistencia interna de los ítems de cada escala o tipo, tomando como referencia el SDS. Se calcularon así distintos coeficientes en función de la naturaleza de los mismos: el alpha de Cronbach para los ítems de la sección de Competencias, el coeficiente de Kuder-Richardson para los ítems dicotómicos de la sección de intereses y el coeficiente de fiabilidad para las puntuaciones totales de una batería -puntuaciones globales que son combinación lineal de competencias e intereses- en el caso del Sistema de Autoevaluación.

Se aprecia -Ver Cuadro 2- un elevado grado de consistencia interna, significativa en todas las pruebas y escalas RIASEC y el rango de valores es semejante al obtenido en otros estudios con pruebas basadas en el modelo de Holland, (alpha, .86 a .91, Holland, 1985; KR-20 .66 a .86, Lázaro, 2000; alpha, .96 a .97, Lewis y Rivkin, 2000; KR-20, .70 a .90, Valls y Martínez Vicente, 1999).

Particularmente, la sección de Intereses parece muy fiable (mediana=.886), al igual que el Sistema de Autoevaluación (mediana=.872). La fiabilidad de la sección de Competencias (mediana=.69), resulta adecuada si tenemos en cuenta el rango de fiabilidades obtenidas en este tipo de prueba y su reducido tamaño - solo 6 ítems por escala-. A excepción de esta última -en que la escala más fiable es la Realista- en el resto de las pruebas se corrobora que las escalas Social y Convencional son las más fiables.

		R	I	A	S	E	C
COMPET.	alpha	.76	.58	.5	.71	.70	.68
PERFIL DE INTERESES	KR-20	.87	.88	.86	.93	.89	.93
SIST. DE AUTOEVL.	PTT	.87	.66	.86	.9	.87	.89

Cuadro 2; Coeficientes de Fiabilidad

Estrategias de Validación

Se considera que las inferencias realizadas a partir de las pruebas aplicadas son válidas si representan el modelo de Holland bajo el cual fueron construidas, detectándose la presencia de las seis escalas RIASEC en cada una de las secciones del instrumento, así como en el Sistema de Autoevaluación considerado globalmente. A continuación se exponen sintéticamente las distintas estrategias de validación adoptadas.

Validez criterial y Validez de Clasificación

Una vez estudiados los elementos de validez incluidos en el Sistema de Autoevaluación -indicadores de sesgos por deseabilidad social, confusión o negligencia en las respuestas- se realizó un análisis de la validez criterial adoptando como criterio el SDS. En el Cuadro 3 se exponen los índices de validez criterial o intercorrelaciones entre las escalas de ambas pruebas, detectándose *evidencias de validez convergente y discriminante significativas ($p < .01$) para todas las escalas RIASEC y todas las pruebas*. No obstante, aunque los índices de validez de las secciones de Intereses -PI- y del Sistema fueron adecuados (especialmente en la escala Social, $.66^{**}$ y $.68^{**}$ respectivamente), los de la sección de Competencias resultaron ser de moderados a bajos ($.15^{**}$ a $.57^{**}$), cuando usualmente las correlaciones entre escalas de intereses y competencias suelen oscilar entre $.46$ y $.80$ (Savickas y otros, 2002).

	R	I	A	S	E	C
Compe-SDS R_{xy}	.57**	.31**	.34**	.45**	.31**	.15**
PI-SDS R_{xy}	.57**	.57**	.66**	.67**	.55**	.66**
Sistem-SDS R_{xy}	.67**	.58**	.65**	.68**	.59**	.61**

****p<.01 *p<.05**

Cuadro 3; Índices de validez criterial (Correlación con escalas-criterio RIASEC del SDS)

Dado que la delimitación del perfil tipológico supone la clasificación de los sujetos en seis tipos, se calculó el grado de acuerdo entre las clasificaciones realizadas por el SDS y por el Sistema de Autoevaluación en los dos primeros tipos RIASEC, mediante el *coeficiente Kappa* (cuyos valores oscilan entre -1 y +1, siendo el 0 indicador de aleatoriedad en la clasificación). Los Coeficientes Kappa recogidos en el Cuadro 4, respecto al primer tipo, indican que *existe un buen grado de acuerdo entre la clasificación teórica -SDS- y las clasificaciones empíricas realizadas en la sección de Intereses y por el Sistema de Autoevaluación en su conjunto, (Kappa=.5), mientras que el acuerdo es significativo, pero pobre, en el caso de la sección de Competencias (Kappa=.24). El ítem de aspiraciones ocupacionales es un indicador significativo -moderado- del primer tipo RIASEC (Kapa=.34), confirmando los resultados de investigaciones anteriores (Holland, 1997; Jones, 1989; Lent, Brown y Hackett, 1994; Rayman, 1998). En cambio la asignación del primer tipo realizada a partir del ítem sobre asignaturas preferidas, aunque significativa, resultó pobre (Kappa=.2), al igual que la asignación del segundo tipo RIASEC resulta menos válida tal como se constata en otras investigaciones (Rounds y otros, 1999).*

SDS	Compe		PI		Sist.		Aspira.	Asignatura
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	1º
1º	.2*	.2*	.5*	---	.5*	---	.3*	.2*
2º		.1*		.3*		.2*		

Cuadro 4; Grado de acuerdo entre las clasificaciones de los dos primeros tipos (Coeficiente Kappa)

Validez de Constructo

El modelo RIASEC teóricamente subyacente al Sistema de Autoevaluación -y cada una de sus secciones- se verificó a través de diversos procedimientos.

Inicialmente, se calcularon los coeficientes de correlación de Spearman en la matriz de correlaciones expuesta en el Cuadro 5.

	RI	RA	RS	RE	RC	IA	IS	IE	IC	AS	AE	AC	SE	SC	EC
SDS	.23*	.18	.04	.34*	.31*	.22*	.28*	.24*	3*	52*	.28*	.18*	.27*	.23*	.68*
Compe.	.11*	.13*	-.06	.15*	.08	.33*	.44*	.3*	32*	33*	.31*	.3*	.36*	.38*	.26*
PI	.2*	.18*	.10*	.41*	.28*	.25*	.41*	.17*	17*	36*	.4*	.19*	.22*	.13*	.62*
Sist.	.06	.08	-.07*	.33*	.24*	.28*	.43*	.15*	19*	33*	.37*	.22*	.19*	.19*	.53*

Cuadro 5; Correlaciones entre los tipos RIASEC

Al analizar el *patrón de intercorrelaciones* obtenidos la muestra considerada y compararlos con los obtenidos en otras muestras españolas (.12 a .61, Castaño y otros 1979; -.01 a .67, Fernández Eire, 1997; .01 a .68, Valls y Fernández, 2001 etc.) y norteamericanas (.02 a .43, Holland, 1994; .35 a .67, Lewis y Rivkin, 2000), en general, encontramos *correlaciones de moderadas a elevadas*. Al correlacionar “las intercorrelaciones entre las escalas” de nuestra muestra con las obtenidas en otras investigaciones, se obtienen *correlaciones elevadas con otras muestras españolas* (.93, Fernández Eire, 1997; .86, Valls, 1999; .9, Valls y Martínez, 2001) y *moderadas respecto a muestras norteamericanas* (.7, Holland, 1994; .5, Lewis y Rivkin, 2000). En definitiva, las correlaciones de la sección de Intereses y del Sistema de Autoevaluación son, en general, significativas y moderadas, mientras que las de la sección de Competencias resultan demasiado bajas. Como sucedió en investigaciones anteriores, (Valls y Martínez, 1999; Fernández Eire, 1997), las correlaciones que no se ajustan adecuadamente a la disposición hexagonal de Holland, suelen concentrarse en las relaciones RC, IA, IS, IC. Particularmente, la escala Convencional sigue siendo la peor representada en los instrumentos RIASEC (Rounds, 1995), al igual que la escala Emprendedora en la sección de Intereses resulta algo problemática, al correlacionar demasiado con la Artística y no lo suficiente con la Social -tal vez porque en esas áreas existe mayor variabilidad en el prestigio y el nivel formativo de las actividades propuestas y se pierde unidad conceptual- (Lewis y Rivkin, 2000).

La validez teórica del ordenamiento circular de las escalas RIASEC se verificó mediante el Test de Randomización (Tracey, 1997), comprobándose que las relaciones de orden empíricamente observadas en la muestra, no se deben al azar sino al modelo propuesto. Aunque en todas las pruebas *más de la mitad de las predicciones de orden entre los tipos demostraron ser correctas*, al igual que sucediera en otras investigaciones (Tracey, 1995), no siempre fueron significativas por lo que se sugiere seguir recogiendo evidencias de validez estructural.

En cuanto a los *Análisis Factoriales exploratorios*, se realizaron por separado sobre los ítems de las dos secciones -Competencias e Intereses- del Sistema de Autoevaluación (36 y 180, respectivamente), para detectar si los ítems correspondientes a una misma escala saturaban en el mismo factor. Tras analizar los supuestos metodológicos garantizando la pertinencia de este tipo de análisis en la muestra considerada, en ambas secciones se hicieron diversos análisis factoriales previos para determinar la suficiencia de los porcentajes de varianza explicados, las semejanzas entre las correlaciones reproducidas y las observadas (para ver la representatividad de los ítems y ajustar los modelos factoriales, se eliminaron 3 y 14 ítems en las secciones de Competencias e Intereses, respectivamente) y se efectuaron rotaciones ortogonales y oblicuas -método oblimín directo- estas últimas interpretadas bajo el supuesto RIASEC conforme al cual los componentes debían estar relacionados. En las soluciones factoriales de ambas pruebas se extrajeron -siguiendo los criterios de parsimonia, replicabilidad e interpretabilidad- seis componentes que explicaban el 47% y el 34% de la varianza total de Competencias e Intereses respectivamente. Aunque estos porcentajes parecen bajos, el estudio de la matriz residual -cuyos elementos deberían ser mínimos si el análisis fuera fructífero- y de los porcentajes de varianza obtenidos en investigaciones similares (Lewis y Rivkin, 1999), sugerían su adecuación. No obstante, cabe realizar las siguientes observaciones:

- En la *sección de Competencias*, se confirma la estructura de 6 componentes, definidos fundamentalmente por los ítems que pueden apreciarse en el Cuadro 6, donde los *tipos mejor definidos* -en función de las saturaciones de sus ítems- son el *Realista*, el *Emprendedor* y el *Social*, confirmándose también algunas relaciones teóricas entre tipos (EI, RI, RC, RA). Sin embargo, los tipos *Artístico* e *Investigador* parecen *peor definidos* ya que sus ítems saturan en varios tipos. En consecuencia, se sugiere revisar 10 ítems. Así mismo, se confirma la *estructura secundaria de competencias*, tal como refleja el agrupamiento de algunos ítems correspondientes a competencias de contenido (13, 14, 15), técnicas (1, 2, 3, 4, 5, 6), gestión de recursos (34, 35, 36) y sociales (21, 23, 34).
- En la *sección de Intereses*, a pesar del bajo índice de varianza explicado, se confirma claramente la estructura de 6 tipos -Ver Cuadro 6-. De mayor a menor calidad en su definición, hallamos las escalas *Convencional*, *Social*, *Realista*, *Investigadora*, *Artística* y *Emprendedora*, en esta última, al igual que sucediera en el Interest Profiler -en que se inspiró su elaboración- se constatan problemas en la definición de sus ítems (Rounds y otros, 1999). Nuevamente, se confirman adecuadas relaciones teóricas entre las escalas *AS*, *EC* y *CR*.

Ítems que definen cada Escala (componente)	R	I	A	S	E	C
	Competencias (36 ítems) revisar: 10 ítems RES EI, RI, RC, RA	(2) 5, 1, 3, 4, 6, 2,	(6) 8, 10	(1) 13, 14, 15	(5) 24, 23, 21, 20,	(4) 29, 28, 30 27, 26, 25
Perfil de Intereses (180 ítems) revisar: 42 ítems CSR AS, EC, CR	(3) 28, 21, 29, 1, 6, 24	(4) 54, 44, 59 35, 38, 56, 39, 49, 43	(5) 84, 87, 74	(2) 115, 96, 105, 92, 11, 109, 95, 100, 103, 117, 101, 116, 94, 106, 119		(1) 171, 153, 176, 170, 151, 159, 155, 177, 173, 178, 172, 157, 164, 152, 163, 162, 180, 167, 156

Cuadro 6; Componentes Principales (secciones de Competencias e Intereses)

Análisis de ítems

Una vez calculado el *Índice de Homogeneidad* -mediante el procedimiento Reliability del SPSS- para ver el grado en que cada ítem medía lo mismo que su escala "de pertenencia" y analizadas a la distribución de las medias, varianzas, covarianzas y correlaciones entre los ítems, podemos concluir, respecto a la sección de Competencias, que de sus 36 ítems, únicamente 6 presentan un comportamiento anómalo, 3 de ellos (16, 17, 18) pertenecientes a la escala Artística -peor definida-, uno a la Realista (2), uno a la Investigadora (8) y uno a la Convencional (31). Las escalas *Social*, *Realista* y *Emprendedora* resultan muy homogéneas (con I.H.=.4) y *adecuadamente homogéneas* la escala *Investigadora*. Paralelamente, en general, las escalas de la sección de *Intereses* poseen ítems muy homogéneos, en especial, las escalas *Social* y *Convencional*.

Los *Índices de validez* obtenidos al correlacionar cada ítem con la puntuación total de su escala de pertenencia en el SDS, se consideran adecuados, salvo en 12 ítems de la sección Competencias y 18 ítems de la sección de Intereses - (I.V.=.2)- siendo las escalas mejor definidas la *Emprendedora* en la sección *Competencias* y las escalas *Social* y *Convencional* en la de *Intereses*.

Finalmente, aunque se encontraron algunas correlaciones positivas esperables entre la escala Artística, el Logro, las Condiciones de Trabajo y las Relaciones y negativas entre la escala *Emprendedora* y la *Supervisión Técnica*, se observaron otros resultados contradictorios -por ejemplo la Escala *Convencional* no correlacionaba significativamente con la necesidad de Apoyo- que sugieren seguir investigando. Respecto a los *estudios diferenciales y correlacionales* realizados -cuya exposición detallada excedería el propósito de este artí-

culo- baste señalar que se constataron influencias significativas en la elección de Áreas Profesionales, debidas al género -mayor tendencia de los varones hacia las áreas Realista y Emprendedora, mientras las mujeres puntúan más alto en la Artística y la Social- así como mayor frecuencia -significativa- en la elección del área Social de los alumnos de 4º de la ESO y 2º de Bachillerato. El principio de Holland por el que la elección vocacional es expresión de la personalidad -la puesta en práctica del autoconcepto, en términos de Super y otros, (1963)- ha generado multitud de investigaciones sobre las relaciones entre modelos de intereses y modelos de personalidad en muestras culturalmente diversas, (Castaño, López Navarro y Domínguez, 1979; Fernández Eire, 1997; Gottfredson, 1999; Lázaro, 2000; Valls Fernández y Martínez Vicente, 1999, 2001). En el presente estudio, se observa la existencia de relaciones significativas, aunque moderadas, entre el modelo de personalidad Big Five y el modelo RIASEC, confirmándose la existencia de ciertas relaciones, pero sugiriendo nuevas investigaciones para precisarlas y delimitar las influencias que variables como el género, la edad y el nivel educativo puedan ejercer sobre ellos.

CONCLUSIONES

Desde una perspectiva ecológica, la Orientación Profesional no busca la adaptación del individuo a sus posibilidades situacionales, sino comprender cómo es preciso intervenir considerando y comprendiendo ambas realidades -el individuo y su contexto- para lograr el desarrollo óptimo del individuo capaz de aprovechar oportunidades de aprendizaje y superar las limitaciones contextuales. La validación de instrumentos de Diagnóstico y Orientación Profesional en contextos culturales específicos, como es el caso del Sistema de Autoevaluación de Áreas Profesionales, supone un recurso informativo más al servicio de procesos de decisión adecuados, a través de los cuáles cada persona va desarrollando su estilo vital.

Los resultados de los análisis de validación efectuados permiten afirmar que el Sistema de Autoevaluación de Áreas Profesionales posee calidad técnica adecuada para ser aplicado en nuestro contexto cultural -aún considerando las limitaciones de generalización impuestas por análisis estadísticos basados en una muestra amplia pero no-probabilística-. Con una fiabilidad -consistencia interna- elevada entre los ítems de la sección de Intereses y del Sistema de Autoevaluación considerado globalmente (en torno a .9), adecuada en la sección de Competencias (mediana igual a .7), realiza clasificaciones tipológicas fiables y su validez criterial sugiere que aporta información semejante a la del SDS. Confirmada la estructura RIASEC subyacente al instrumento, las escalas mejor definidas son la Convencional -sección de Intereses- Realista y Emprendedora -sección de Competencias- y, globalmente, en el Sistema de Autoevaluación, las escalas Social y Realista. No obstante, son necesarias decisiones de mejora del instrumento, en particular sobre las escalas Artística -sección de Competencias- y Emprendedora -sección de Intereses-.

Al igual que en estudios españoles anteriores (Valls y Martínez, 2001), la estructura de Áreas Profesionales obtenida no presenta grandes diferencias respecto a la de Holland, de modo que las pequeñas divergencias podrían explicarse (como apuntaba Savickas, 2002), por motivos lingüísticos y matices conceptuales en las definiciones operacionales de los constructos de tendencias vitales -además de otros factores como las muestras elegidas-. En nuestra opinión, es manifiesta la necesidad de establecer precisiones terminológicas y conceptuales sobre todo en la traducción de teorías e instrumentos de procedencia extranjera, complementar estos estudios con técnicas cualitativas como los análisis de contenido e incidir en la validez interpretativa de este tipo de pruebas, esencial para fundamentar las decisiones futuras adoptadas a partir de ellas.

NOTAS

- 1.- En este artículo se presentan algunos de los principales resultados obtenidos por la autora en su tesis doctoral, "Propuesta de un Sistema de Autoevaluación de Áreas Profesionales para la Orientación de la Carrera", dirigida por el Dr. Ángel Lázaro (Universidad de Alcalá) y defendida en la UNED siendo tutora de la misma la Dra. Pilar Ibáñez. Mi gratitud a ambos por su orientación y estímulo profesional.
- 2.- La incorporación tardía de esta sección al proceso de validación del Sistema de Autoevaluación, permitió únicamente realizar su adaptación y algunos análisis preliminares.
- 3.- El lector interesado puede encontrar más información en Mudarra, 2003.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allport, G. W., Vernon, P. E. y Lienzdzey, G. (1951). *Study of values*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alvarez, M. (1995). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Barak, A., Librowsky, I. & Shiloh, S. (1989). Cognitive determinans of interests: An extension of a theoretical model and initial empirical examinations. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 318-334.
- Benavent, J. (1996). *La Orientación Psico-pedagógica en España*. Valencia: Promolibro.
- Brown, S. D., Lent, R. W., Gore, P. A. (2000). Self-rated abilities and self-efficacy beliefs: are they empirically distinct?. *Journal of Career Assessment*, 8 (3), 223-235.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. (2001). *BFQ Cuestionario "Big Five"* (3ª rev.) Madrid: TEA.
- Castaño, C., López Navarro, J. A., Domínguez, A. (1979). Verificación en la población española de la estructura de intereses de la hipótesis tipológica de Holland. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 160-161.
- Corominas, E., Álvarez González, M., Bisquerra, R. (1999). *Programa Auto-aplicado de Orientación Profesional*, (POPA). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Generalidad de Cataluña.
- Costa, P. T., McCrae, R. R. (1999). *NEO PI-RTM Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- Fernández Eire, L. (1997). *Elecciones de carreiras e profesions: Adaptación Self-Directed Search, Forma Regular (1994) (SDS-R/1994) a adolesctes galegos*. Tesis Doctoral. Universidad de Santiago de Compostela: Santiago de Compostela.
- Flum, H., Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: a framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56 (3), 380-404.
- García Yagüe, J. (1957). *Cuestionario de ideas personales*. Madrid: CSIC.
- García Yagüe, J., Lázaro, A (1971). *Condicionamientos ambientales de la personalidad*. Madrid: Magisterio Español.
- Gottfredson, G. D. (1999). John L. Holland's contributions to vocational Psychology: a review and evaluation, *Journal of Vocational Behavior*, 55 (1), 15-41.
- Hernández Franco, V. (2003). Hacia un modelo causal de los mediadores cognitivos de los intereses profesionales en los estudiantes de secundaria. *Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 61, 735-768.
- Holland, J. L. (1985). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J. L. (1994). *The Self-Directed Search*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. (3rd ed.) Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Jones, L. K., Gorman, S., Schroeder, C. G. (1989). A comparison between the SDS and the Career Key among Career Undecided College Students. *The Career Development Quarterly*, 37, 334-344.
- Kapes, J., Mastie, M., Whitfield, G. (1994). *A counselor guide to Career Assessment Instruments*. Alexandria, VA: NCDA.
- Lázaro, A. (1999). *Diagnóstico en Educación y Orientación Profesional. Proyecto Docente e Investigador*. Madrid: UCM.
- Lázaro, A. (2000). *Aproximación al estudio de la "Madurez Vocacional" en alumnos de Educación Secundaria* (inédito). Madrid: UCM.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Hackett, G. (1994). Toward a unified social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lewis, Ph., Rivkin, D. (2000). *O*NET Interest Profiler v 3.0: User's guide*. Raleigh, NC: US Department of Labor and Employment and Training Administration.
- Lewis, Ph., Rivkin, D., Schlanger, I., Atkins, S. (2000). *O*NET™ Work Importance Locator v 3.0: User's guide* Raleigh, NC: US Department of Labor Employment and Training Administration.

- Mudarra, M. J. (2003). *Propuesta de un Sistema de Autoevaluación de Áreas Profesionales para la Orientación de la Carrera*. Tesis doctoral. Madrid: UNED.
- Padilla, M. T. (2001). *Estrategias para el diagnóstico y la orientación profesional de personas adultas*. Barcelona: Laertes.
- Pereira, M. L. (1997). La terminología que utilizamos en la orientación para el trabajo, ¿cuestión irrelevante?. En AEOP, *La orientación e intervención psicopedagógica integradas en el currículum*. Valencia: AEOP.
- Pérez Boullosa, A. (1985). *La orientación educativa. Un análisis factorial para delimitar su campo conceptual*. Valencia: Promolibro.
- Rayman, J. R. (1998). Interpreting Ellenore Flood's Self-Directed Search. *Career Development Quarterly*, 46, 330-338.
- Repetto, E. (1994). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica*. Madrid: UNED.
- Repetto, E. (1999). *Tu futuro profesional*. Madrid: CEPE.
- Rivas Martínez, F. (Coord.) (1995). *Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez Moreno, M. L. (1998). *Orientación Profesional*. I. Teoría. Barcelona: Ariel.
- Rounds, J. B. (1995). Vocational interests: evaluating structural hypotheses. In D. Lubinski, R. V. Dawis (Eds.), *Assessing individual differences*, 77-232. Palo Alto, CA: Davies-Banck Pu.
- Rounds, J. B., Walker, C. M., Day, S. X., Hubert, L. (1999). *O*NET™ Interest Profiler: Reliability, Validity and, Self-Scoring*. Raleigh, NC: National Center for O*NET™ Development Employment Security Commission.
- Sanz Oro, R. (2001). *Orientación psicopedagógica y calidad educativa*. Madrid: Pirámide.
- Savickas, M. L., Gottfredson, G. D. (1999). Holland's Theory (1959-1999): 40 years of research and application. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 1-5.
- Savickas, M. L., Taber, B. J., Spokane, A. R. (2002). Convergent and discriminant validity of five interest inventories. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 139-184.
- Spranger, E. (1953). *Tres formas de vida*. Madrid: CSIC.
- Super, D. E., Starishevsky, R., Matlin, R. & Jordaan, J. P.(1963). *Career Development: Self-concept Theory*. New York: College Entrance examination Board.
- Tokar, D. M. y Swanson, J. L. (1995). Evaluation of the correspondence between Holland's personality typology and the five-factor model of personality. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 89-108.
- Tracey, T. J. (2002). Personal Globe Inventory: measurement of the spherical model of interests and competence beliefs. *Journal of Vocational Behavior*, 60 (1), 113-172.
- Tracey, T. J. (1997). RANDALL: A Microsoft FORTRAN program for randomization test of hypothesized order relations. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 164-168.
- Tracey, T. J., Hopkins, N. (2001). Correspondence of interests and abilities with occupational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 178-189.
- Tracey, T. J., Rounds, J. (1995). The arbitrary nature of Holland's RIASEC types: A concentric-circles structure. *Journal of Counseling Psychology*, 42 (4), 431-439.
- Valls Fernández, F., Martínez Vicente, J. M. (1999). Estudio preliminar para la adaptación del programa autoaplicable de elección vocacional Self-Directed Search de John L. Holland, p.353, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10 (18).
- Valls Fernández, F., Martínez Vicente, J. M. (2001) Validez transcultural del modelo hexagonal de personalidad propuesto en la teoría tipológica de elección vocacional de John Holland. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54 (4), 577-586.

PALABRAS CLAVE

Diagnóstico, Orientación Profesional, Holland, Sistema de Autoevaluación de Áreas Profesionales, Análisis estadísticos.

KEY WORDS

Career Assessment, Career Guidance, Holland, Self-Assessment Career Areas, Statistical analysis.

PERFIL ACADÉMICO DE LA AUTORA

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED. Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Profesora colaboradora en el Departamento MIDE II, (Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica), Facultad de Educación, UNED, siendo sus principales líneas de investigación: Orientación para el Desarrollo de la Carrera, Discapacidad y Métodos de investigación educativa.

Dirección de la autora: Departamento MIDE II,
Facultad de Educación, UNED
Paseo Senda del Rey, 7
28040 Madrid
E-mail: mjmudarra@edu.uned.es

Fecha recepción del artículo: 14. marzo. 2006

Fecha aceptación del artículo: 30. abril. 2006

5

LA “FORJA DEL HOMBRE” EN PLUTARCO

(THE “SHAPE OF HUMAN BEING” IN PLUTARCH)

José Penalva Buitrago
Universidad de Murcia

RESUMEN

En este artículo se analiza la teoría de la enseñanza en Plutarco, autor de referencia en la historia de la educación, pero últimamente escasamente considerado. Se aborda la cuestión siguiendo tres ejes de referencia de la teoría de la enseñanza, que son desarrolladas en cada una de las tres secciones: el concepto antropológico de la educación, el problema del currículo básico y el papel del maestro en el proceso de enseñanza. Se concluye con unas consideraciones sobre los ejes esenciales de la teoría de la enseñanza.

ABSTRACT

This article analyses the learning theory of a key author in history of education, but lately hardly considered: Plutarch. This subject is developed in three steps, following three basic keystones in learning theory: the anthropological concept, the problem about the basic curriculum and the teacher's participación in the learning process. Finally, the author concludes with some considerations about essential axis in learning theory.

INTRODUCCIÓN

Se analiza este artículo el concepto enseñanza en Plutarco. Aunque este autor ha sido un referente a lo largo de la historia de la educación, en las últimas décadas su pensamiento ha dejado de tener relevancia en las investigaciones pedagógicas, o, al menos, no la que mereciera. La intención de este estudio es poner de relieve las claves principales de su teoría de la enseñanza¹.

El contexto histórico de Plutarco se encuadra en la etapa posterior al Helenismo, conocida como *Época imperial*, caracterizada por el esfuerzo de resistencia ante la pérdida de la tradición clásica. En respuesta a los requerimientos de la época, el pensamiento de Plutarco es un renacimiento -en el sentido genuino de la palabra- de la tradición griega. Actualizando con gran originalidad el ideal formativo del mundo antiguo, presenta la razón de ser de la educación. Tiene un conocimiento impresionante de los escritores griegos, no sólo de filosofía, sino también de literatura; y dentro de la filosofía conoce tanto a Platón como a presocráticos, cirenaicos, cínicos, epicúreos y estoicos. Esta vasta erudición no es accesoria, sino que deja traslucir la intención de fondo de recuperar y conservar el ideal de humanidad de Grecia. Sus escritos han ejercido influencia en autores cristianos como Clemente de Alejandría, Basilio el Grande y Juan Crisóstomo. En el Occidente europeo empezó a ser conocido más tarde, por las traducciones al latín de Erasmo, inspirando a una gran variedad de autores como Montaigne, Rousseau o Goethe.

Abordamos el estudio de Plutarco siguiendo tres ejes de referencia de la teoría de la enseñanza: el concepto antropológico de la educación, el problema del currículum básico y el papel del maestro en el proceso de enseñanza. El primer eje hace referencia a la cuestión esencial de toda teoría de enseñanza: el concepto antropológico subyacente. No existe proyecto educativo sin una teoría antropológica, sin un modelo de hombre. El segundo, aborda el problema del "currículum básico" de la enseñanza. Todo el proceso -en que consiste la enseñanza- implica una propuesta real y efectiva de unos *contenidos* que forman al hombre, o, en otras palabras, que le ayudan a que se convierta en "más hombre". Más allá de las disciplinas (asignaturas) particulares, existen unos *valores humanos* que deben ser transmitidos en el proceso de enseñanza; más allá de cada disciplina (y este "más allá" entendido como "subyaciendo" a cada una de ellas) existen unos valores que "forman" realmente al hombre. El tercer eje considera al maestro como mediador axiológico en el proceso de enseñanza.

1. EL IDEAL HUMANO SUBYACENTE A LA EDUCACIÓN

Las obras conservadas de Plutarco pueden dividirse en dos grandes grupos: *Moralia* (Obras morales) y *Vidas paralelas*. Los estudios de referencia sobre Plutarco³ agrupan el contenido de *Moralia* en torno a temas como la filosofía, la moral, la política y la religión. En lo referente a la educación, Ziegler hace

referencia a cinco tratados, calificados como "pedagógicos", que son: *Cómo debe el joven escuchar la poesía*, *Cómo se debe escuchar*, *Sobre la educación de los hijos*, *De nobilitate*, y *De música*.

No obstante, el problema de la educación no se puede reducir en Plutarco a unos cuantos tratados. El contexto de sentido de sus obras, como de su actividad, fue la educación. Por tanto, no sólo hace referencia a este tema los llamados tratados "pedagógicos", sino toda su obra: los tratados sobre la amistad, sobre la virtud, etc. Incluso la finalidad de sus *Vidas paralelas* no es histórica, sino educativa, como el mismo Plutarco dice en la introducción a la *Vida de Alejandro-César*; de hecho, en la exposición de cada *Vida* comienza con el linaje del héroe, le sigue su educación y sus hechos más representativos.

La intención básica del pensamiento de Plutarco es la *formación* del hombre. En esto es continuador de Grecia. El problema de la enseñanza es, fundamentalmente, cómo hacer del hombre un ser libre, y su expresa fórmula de la educación de la virtud; la cuestión es la siguiente: ¿cómo conseguir que el niño ame la verdad y quiera la belleza?, ¿cómo conseguir que arraigue en el corazón del niño la *virtud*, el amor a los ideales que humanizan la vida? Para Plutarco, la enseñanza se lo juega todo en la transmisión de un ideal de vida (superior) y un ideal de hombre (perfección). La educación está referida a un modelo superior de hombre. De este modo, la enseñanza debe ser un arte tal que sea capaz de *activar* todo el ser del niño, y no sólo sus estructuras cognitivas. La enseñanza debe transmitir un conocimiento integral (que abarque todas las facultades del ser humano), y, a la vez, un conocimiento global (que abarque tanto la dimensión teórica como la práctica).

1.1. La enseñanza como forja del carácter

La finalidad de la enseñanza en Plutarco puede quedar sintetizada del siguiente modo: enseñar es hacer al hombre *griego por su carácter*³. Es su manera de decir que el fin de la enseñanza es formar hombres libres. Es evidente que no se trata de hacerlos griegos, sino de que reciban el carácter propio del mundo griego: la búsqueda de la perfección, la lucha por encarnar un modo humano superior, la querencia, en suma, del ideal de la libertad. Este es el propósito de la clásica "educación de la virtud"⁴. Así, en *Si la virtud puede enseñarse*⁵ exhorta Plutarco a la reflexión sobre nuestros actos, pues, de lo contrario, no podremos incorporar en nuestra vida lo bueno, lo que nos beneficia. En la línea del pensamiento clásico, afirma Plutarco no sólo que se puede enseñar la virtud, sino que es la cuestión más importante de la vida. Y *la virtud* por excelencia, la madre de todas las virtudes, es *el cuidado de sí*, la opción por nuestro mejoramiento, en definitiva: la opción por la educación (en su sentido más amplio):

"¡Hombres! ¿Por qué al decir que la virtud es inenseñable la hacemos también inexistente? Pues si el aprendizaje es origen de la virtud, el impedimento para aprender es su destrucción".⁶

En su tratado *Si las pasiones del alma son peores que las del cuerpo*⁷, habla de las enfermedades del cuerpo como analogía para plantear la importancia de la educación del espíritu. Afirma que la enfermedad fundamental del alma, de la que pende la salud de todo el hombre, es la *ignorancia*. El ignorante no es el que no sabe, sino el que cree que lo sabe todo; es decir, el que excluye de su vida la "formación", y, en consecuencia, rechaza la búsqueda de la verdad. Es el peor mal del hombre porque, si no se admite la enfermedad, se excluye la posibilidad de mejora⁸. Con ello está subrayando de nuevo la necesidad de no dejar nuestro destino en manos de la fortuna⁹. Otra imagen que utiliza para hablar de la condición humana está recogida de la agricultura: igual que no hay buen fruto si no hay cultivo, también un buen carácter se pierde sin cuidado¹⁰. La diferencia de los hombres reside en la educación¹¹.

Pero el tratado que más ahonda en el significado existencial de la educación es *Sobre la fortuna*. Presenta al hombre como un ser desnudo, desvalido en medio del mundo, pero "arrojado en manos de sí mismo", obligado al cuidado de sí¹². En su condición de desnudez, dispone de un instrumento para construirse a sí mismo, la facultad (*dynámeis*) de razonar, el fuego robado a los dioses, con el que puede encender su "luz interior"¹³. Ese "fuego interior" es, para Plutarco, un "germen". Así, pues, el origen (arjé) de la educación es esa *inquiétude* existencial, "lo sagrado" del hombre, el impulso eterno y siempre presente en el espíritu humano¹⁴. Según Plutarco, este es el ideal educativo de la Antigüedad, y así lo han entendido, por ejemplo, Pitágoras, Sócrates o Platón¹⁵.

"Resumiendo, pues digo (y podría parecer con razón que estoy pronunciando oráculos más que dando consejos) que en estas cosas el único punto capital, primero, medio y último, es una buena educación y una instrucción apropiada, y afirmo que estas cosas son las que conducen y cooperan a la virtud y a la felicidad. El resto de los bienes son humanos y pequeños y no son dignos de ser buscados con gran trabajo". EH 5c.

Dice que puede parecer que está diciendo oráculos porque está hablando de "lo divino" que hay en el hombre, la capacidad para transformarse en un ser libre:

"Mas la instrucción es lo único que en nosotros es inmortal y divino". EH 5e¹⁶.

En conclusión, la finalidad de la enseñanza es el *carácter* y la *libertad*. Por tanto, hay que considerar las dimensiones humanas en su globalidad. La enseñanza tiene una finalidad totalizadora, es decir, abarca la totalidad de sentido de toda la acción humana. La enseñanza es un *cultivo* de las "semillas" de humanidad que anidan en el corazón humano. El objeto de la enseñanza son las

“semillas” que cimentan la capacidad racional del hombre, hacer al hombre capaz de buscar los verdaderos valores de vida. La intención última es *encender* la “luz interior”, recordar “lo eterno” siempre presente en el hombre, *despertar* las semillas del “logos”, o, en fin, *actualizar* potencias.

1.2. Educar a “conducirnos a nosotros mismos”. Sobre la autarquía

Plutarco refiere la cuestión de la enseñanza al problema de la libertad: enseñar es cimentar la libertad en el hombre. Y busca el fundamento de la libertad. Afirma que la acción libre necesita de una condición previa: el hombre libre es el que ha conseguido *dominio de sí mismo* mediante la ejercitación de la razón. Es decir, el hombre libre es, a la vez, el hombre racional. Pero el concepto que Plutarco tiene de “razón” no es el de una facultad que maneja sólo contenidos conceptuales. El uso autónomo de la palabra es lo que se pretende conseguir con la educación. La “razón” es, más bien, una “potencia” vuelta sobre nosotros mismos, sobre nuestra vida considerada en su totalidad.

En su tratado *Cómo se debe escuchar*¹⁷, comienza recordando que el objetivo de la educación es *formar hombres libres*, y que libre es el hombre que tiene dominio de las pasiones mediante la razón. En otras palabras, libre es el que consigue educar sus tendencias, de modo que no son sus tendencias las que dominan al hombre, sino éste el que domina a aquellas y se sirve de ellas para “vivir bien”¹⁸. Este capítulo parece una síntesis del libro noveno de *La República* de Platón; Plutarco contrapone dos modos de vida: la “vida anárquica” y la “vida racional”:

VIDA ANÁRQUICA	VIDA RACIONAL
Ausencia de formación	Presencia de formación
Dependencia de las pasiones	Obediencia a la razón
Falta de respeto y temor a la divinidad	Seguimiento de la divinidad
Concibe la libertad como “ausencia” de autoridad.	Concibe la libertad como “cambio” de autoridad: es libre el hombre que consigue quitar el poder a las pasiones y se lo da a la razón. “Pues únicamente aquellos que han aprendido a desear lo que deben, viven como quieren” CDE 37e

La convicción de Plutarco es que, dejadas a su libre energía, las pasiones pueden producir desorden en el alma. El desorden de las pasiones produce la enfermedad del espíritu¹⁹. No es que esté afirmando la negación de las pasiones, sino su control mediante la facultad de razonar²⁰. Por *razón* entiende Plutarco

la puesta en juego de todas nuestras facultades, tanto sensitivas²¹ como intelectivas²², con la intención de encender "la propia luz interior". De este modo, el hombre que consigue sacar partido de todas sus "energías" o "potencialidades" es el hombre inteligente.

"La inteligencia no es oro ni plata ni gloria ni riqueza ni salud ni fuerza ni belleza. ¿Qué es, entonces? Aquello que es capaz de hacer un buen uso de esas cosas y aquello por lo que cada una de esas cosas es agradable, magnífica y provechosa. Sin ella son inútiles, infructíferas y perjudiciales, y agobian y avergüenzan al que las posee". (SF 99e13-f5).

Para ahondar en la explicación de la facultad de razonar, utiliza Plutarco la imagen del general del ejército. El general no es ni el soldado de infantería pesada, ni de infantería ligera, ni otros, sino:

"El que los manda y hace uso de todos éstos". (SF 99e11-12).

Lo que, en definitiva, sostiene Plutarco es que el hombre racional es el que sabe conducirse, el que tiene las riendas de su propia vida, o, en otras palabras, el hombre con "juicio", es decir, el hombre *prudente*. La virtud de la prudencia es, pues, la sabiduría más necesaria del hombre en toda circunstancia y en toda actividad de la vida²³, y, por tanto, el objeto principal de la enseñanza.

"Pues bien, es ridículo quien dice que el arte de disparar el arco, el de la infantería, el de los honderos o el de la caballería pueda enseñarse, pero que el de la estrategia y el de dirigir un ejército ocurre por el azar y a cualquiera, incluso sin haber aprendido. Es más ridículo aún, sin duda, quien pretende que solamente no puede enseñarse la prudencia, sin la cual no hay utilidad ni provecho en las demás artes".²⁴

El hombre inteligente es el prudente²⁵. El "hombre inteligente" es un *escultor*, un *constructor*, cuya obra es su propia vida²⁶. El hombre es un "hacedor" de su propia vida, de modo que su educación es su "hacienda". La formación es un *arte*²⁷, y las obras de la educación son *hombres enteros*²⁸.

2. ¿CÓMO ENSEÑAR LA VIRTUD?

Hemos visto que el hombre rectamente formado es aquel que, primero, pone en juego todas sus potencialidades, y, segundo, las pone bajo el mando de la facultad racional, que es, como dice Plutarco, el piloto que conduce la nave de nuestras potencialidades hacia buen puerto. En esto consiste el aprendizaje de la virtud, cuyo eje más importante es la virtud de la prudencia. La consecuencia de este planteamiento es que la enseñanza debe consistir en el fortalecimiento de esas potencialidades, o, en otras palabras, en la forja del espíritu, o, como dice Plutarco, en la *forja del carácter*²⁹. Pero, ¿cuáles son, en concreto,

los valores vitales imprescindibles que hay que potenciar para hacer "hombres de carácter"? ¿Cuál es el "currículum básico" de la teoría de la enseñanza de Plutarco?

2.1. Buscar "la justa medida de la vida"

A la hora de plantear qué tipo de "saberes" tiene que adquirir el hombre para alcanzar la virtud, Plutarco parte de una convicción fundamental: el saber puramente conceptual no "transforma" el espíritu, los imperativos no cambian las potencias. Ni las puras ideas ni los puros deberes mueven a la virtud. Los conceptos, como mucho, forman cabezas bien amuebladas, pero no mueven la voluntad. Los imperativos, como mucho, hacen personas obedientes, pero no transforman la voluntad.

La enseñanza ha de crear en el niño un "fondo" que le prepare para la virtud. Y lo primero que hay que hacer es fortalecer la salud del cuerpo, porque de ella depende el dominio del espíritu³⁰. *Mens sana in corpore sano*. El objetivo no es educar el cuerpo en sí mismo y por sí mismo, sino favorecer el cultivo del espíritu. En segundo término, hay que crear unas disposiciones básicas en el alma del niño. La enseñanza debe transmitir unas condiciones "temperamentales" básicas. Y el principio rector de esos valores básicos es la intención de conseguir que el niño *ame el saber y la verdad*³¹. El mayor cuidado ha de ser para el cultivo de la capacidad de *escucha* y la *curiosidad* por todo. Y, junto a esto, no fomentar el afán de vanagloria³². Por eso aconseja seguir el ejemplo de Pericles y Demóstenes, quienes en repetidas ocasiones negaban la invitación a hablar porque decían que no estaban preparados. No obstante, no hay que caer en el error contrario: la cobardía; por eso, cuando sea conveniente, el niño debe hablar con libertad y valor³³.

En tercer lugar, habla del cuidado que hay que tener especialmente en la edad de la adolescencia³⁴. Dice Plutarco que en esta edad el joven necesita más cuidado y vigilancia, por el ímpetu de sus deseos³⁵. Montaigne, Locke y Rousseau ahondarán en este tipo de saber. Este "valor vital básico" puede quedar expresado en el concepto "saber sobre el mundo". En cuarto lugar, Plutarco habla de la formación en las "artes liberales" (literalmente *enkýklion paideuma*), y advierte que la cima de todas estas disciplinas es la filosofía³⁶:

"Por ello, es necesario hacer de la filosofía la cabeza principal de toda la instrucción" (EH 7d).

Pero no afirma Plutarco la superioridad del saber filosófico por mero afán de erudición, sino porque proporciona un saber globalizador sobre el hombre. En síntesis, la filosofía es el conocimiento de nuestros propios límites; permite al hombre "conocerse a sí mismo", acceder a la justa medida de la vida.

“Pero sólo la filosofía es remedio de las debilidades y sufrimientos del alma, ya que, por medio de ella y con ella, es posible conocer qué es lo bello y qué lo vergonzoso, qué lo justo y qué lo injusto, qué cosa, en resumen, hay que buscar y de qué cosa hay que huir: cómo se debe tratar a los dioses, a los padres, a los ancianos, a las leyes, a los extranjeros, a los magistrados, a los amigos, a las mujeres, a los hijos y a los criados; (...) y, lo más importante de todo: no estar demasiado contentos en la prosperidad ni demasiado tristes en la adversidad; ni ser desenfrenados en los placeres, ni apasionados y bestiales en la ira. Yo considero que éstos son los más importantes de todos los bienes que se derivan de la filosofía”. EH 7d-e.

No obstante, la filosofía debe apoyarse en el lenguaje poético. La poesía tiene un valor de “preparación” para la filosofía³⁷.

“Por lo tanto -dice Plutarco-, los que van a dedicarse a la filosofía no deben huir de la poesía, sino que deben empezar a filosofar en la poesía, acostumbándose a buscar y amar lo útil en el placer, y si no lo consiguen, a combatirla y rechazarla”. JEP 15f-16a³⁸.

2.2. Cultivo de la voluntad

La filosofía, por sí sola, no puede llegar a conmover el alma del joven. Debe “introducirse” o “mezclarse” con la “vid poética de las Musas”³⁹. La poesía es, pues, “un arte mimético y una facultad análoga a la pintura”⁴⁰. Muestra al joven “lo conveniente”, “lo útil”, “lo bello”, y mueve su alma a la *imitación*⁴¹. No hay que perder de vista que la intención última del aprendizaje es que el joven “imite” lo bueno. Por eso, una buena parte del tratado *Como debe el joven escuchar la poesía* la dedica a cómo se logra este fin, con abundantes ejemplos de la literatura griega⁴². La clave para conseguir que el joven quiera imitar lo bueno reside en no hablar de la virtud como algo inalcanzable. La poesía debe presentar a seres de carne y hueso, con sus defectos y debilidades⁴³.

“la poesía es imitación de caracteres y formas de vida de hombres no perfectos, ni puros, ni intachables en todo, sino sometidos a pasiones y opiniones falsas e ignorantes, pero que por buena disposición natural se cambian a sí mismos hacia lo mejor. Pues una preparación y una opinión así del joven, excitado y entusiasmado con las cosas bien dichas y bien hechas, y sin admitir las malas y rechazándolas, hará inofensiva la acción de escuchar”. (JEP 26a-b).

Sin embargo, el fin del proceso no es la poesía misma, sino la formación de la virtud, la formación de una “buena virtud”, es decir, la adquisición de un “buen carácter”. Y la poesía, por sí misma, no conduce a ello. En la poesía hay algo beneficioso y algo perjudicial para el joven⁴⁴. Este es el sentido del proverbio que usa Plutarco: “mucho mienten los poetas”⁴⁵. Por eso dice que el maes-

tro debe velar para que el estudio de la poesía conduzca a la filosofía. En otras palabras, el maestro debe velar porque el joven estudie la poesía con *espíritu crítico*⁴⁶. Así, Plutarco considera como condiciones temperamentales imprescindibles de la filosofía, la búsqueda de la verdad, y, junto a ella, el rechazo de toda forma de superstición, y, para ello, la virtud de la valentía:

"Por tanto, conviene no temblar cobardemente ni postrarse de rodillas ante todo, como se hace por la superstición, en un templo, sino acostumbrarse a proclamar valientemente que algo "no es justo" y "no es conveniente", no menos que "es justo" y "conveniente". (JEP 26b8-c1).

El ejemplo favorito de Plutarco, en este sentido, es Aquiles⁴⁷, acompañado de su maestro Fénix⁴⁸. El ejemplo no es casual en Plutarco⁴⁹. Su modelo de enseñanza es un "desarrollo" del espíritu griego, entendiendo "desarrollo" como un "ahondamiento", un sumergirse en él para recuperarlo y actualizarlo. Profundiza, en suma, en el ideal educativo clásico: "dominio de sí", "conversión" del espíritu, formación, virtud como forma suprema del conocimiento supremo⁵⁰. No es otro el objeto del *eros* de Platón o de la *filautía* de Aristóteles:

"Pues es propio de un hombre sensato estar orgulloso de sí mismo y de la disposición de su ánimo, cuando es la mejor. Por lo tanto, si son conducidas todas estas cosas al conocimiento, se demuestra que toda forma de virtud nace de la razón y de la enseñanza". JEP 32d13-e3.

2.3. Cultivo del sentimiento de admiración

Ya vemos que, en Plutarco, forjar el carácter -encarnar la virtud- no es una cuestión de imposiciones externas, ni de puros conceptos. Abarca todas las potencias humanas, y, en consecuencia, supone un giro radical del modo de ser y de estar en el mundo. De modo que será posible formar algo nuevo si se consigue transmitir unas *capacidades básicas*. Educar significa cultivar un temperamento básico, o, como dice Plutarco, un temperamento filosófico. En el apartado anterior hemos puesto el acento en la relación de la voluntad con el talento filosófico. Ahora hay que subrayar su relación con la verdad. Y es que, en Plutarco, el deseo de imitar el bien está unido al *deseo de saber* y al *deseo de verdad*⁵¹, y este deseo se manifiesta en el sentimiento de *admiración*. Tenemos, pues, otro valor vital necesario: junto al espíritu crítico, el sentimiento de admiración.

Este sentimiento nace del *silencio* y de la *capacidad de escucha*. Por tanto, hay que educar al niño para hacerlo capaz de escuchar⁵². Y el objetivo es que el joven sea capaz de distinguir los "falsos discursos" de los que engendran virtud⁵³. El temperamento (filosófico) consiste, en Plutarco, básicamente en el desarrollo de la capacidad de escucha y de la capacidad de trabajo. Habla expresamente de una actitud del espíritu "propicia" para engendrar la palabra, y, en conse-

cuencia, la virtud, y una actitud del espíritu "nociva"⁵⁴. La actitud que favorece el crecimiento del espíritu es aquella que permite "engendrar" una buena semilla en el alma. Por eso lo primero es facultarlo para "entregarse al que habla"⁵⁵, porque "en el uso de la palabra el recibirla es anterior al lanzarla"⁵⁶. De ahí el especial cuidado para no alimentar la soberbia en el niño⁵⁷.

La escucha es una capacidad que se adquiere mediante el hábito y consiste en la posibilidad de conocer "lo que beneficia" a nuestra alma. La escucha hace posible que el hombre pueda *estimar* lo bueno⁵⁸. Habilita nuestro espíritu para estar *expectante* de lo bueno y bello de la vida.

"Por eso, es preciso que, uno, habiendo hecho un pacto con su deseo de escuchar frente a su deseo por la fama, escuche al que habla con actitud propicia y favorable, como si estuviera invitado a un banquete sagrado" (CDE 40b).

El que tiene capacidad de escucha aprende no sólo de las palabras de otros, sino también de sus errores, pero no para echárselos en cara, sino para que nos sirvan como ejemplos a nosotros; por eso cita Plutarco las mismas palabras que Platón:

"¿Seré yo acaso igual que ellos?" (CDE 40d)⁵⁹.

"(Aconsejo que) tomando el discurso de otro como principio y raíz, lo desarrollen y amplíen. Pues la inteligencia no necesita de relleno como un vaso, sino como la madera sólo de alimento, que crea impulso investigador y deseo hacia la verdad. En efecto, así como si uno necesita coger fuego de casa de sus vecinos, después de encontrar una lumbre grande y espléndida, permaneciera allí calentándose hasta el final, del mismo modo, si uno, acercándose hasta otro para beneficiarse de un discurso, no cree que es necesario encender su luz interior y su propia inteligencia, sino que, llenándose de gozo con la audición, permanece sentado cautivado, obtiene de los discursos sólo la opinión, como del fuego el otro se lleva sólo el color rojo y el brillo en su rostro, pero no ha logrado evaporar ni expulsar por medio del calor de la filosofía el moho y la tiniebla interior de su alma"⁶⁰.

Para Plutarco, el objetivo último del saber es la incorporación de la virtud⁶¹. En el tratado *Cómo sacar provecho de los enemigos*⁶² sostiene que incluso de la presencia de enemigos podemos sacar mucho beneficio⁶³. Dice, además, que eso -sacar provecho de los enemigos- es propio del "hombre inteligente"⁶⁴:

"Pues muchas cosas las percibe mejor el enemigo que el amigo, ya que "el amante se ciega ante el amado", como dice Platón" (PE 90a)⁶⁵.

Pero también advierte del peligro a que están expuestos los hombres con capacidad para la admiración, "los entusiastas", los que tienden a ver lo bueno y bello de la vida⁶⁶; "los entusiastas y bondadosos sufren más daño", pues "por

buena voluntad y confianza hacia los que hablan admitimos, sin darnos cuenta, muchas opiniones falsas y perniciosas"⁶⁸. El primer consejo que da Plutarco al respecto es no "fiarnos" de las "bellas palabras", y sí de las "bellas acciones" de los que hablan⁶⁹; es decir, "dejarse guiar más por la manera de ser que por las palabras"⁷⁰. Después, es necesario examinar los discursos "por sí mismos", al margen de la fama del que lo dice⁷¹.

En suma, pues, la actitud de escucha crece con mucho esfuerzo y trabajo; exige, diría Platón, recorrer un camino largo y difícil, para "forjarse" en oro.

"Por eso es preciso, quitando lo superfluo y lo vano de la expresión, perseguir el fruto mismo e imitar no a las que trenzan coronas, sino a las abejas. (...) (Estas) revoloteando con frecuencia sobre los prados de violetas, de rosas y de jacintos, llegan al tomillo, muy áspero y muy punzante, y en él se posan: Preocupándose de la rubia miel". (CDE 41f)⁷².

Recorre Plutarco a esta imagen para insistir en que no hay que fijarse en lo visible, sino en lo invisible. Ese es el motivo de la referencia a la abeja. Ésta ama "lo útil" para la vida, y sólo se adquiere con trabajo. Por eso, el filósofo es descrito también como "oyente amante del trabajo y sincero"⁷³. En cambio, el zángano, busca "lo florido", lo superficial. Platón también utiliza esta imagen del zángano. La distinción temperamental entre la abeja y el zángano reside en la capacidad de trabajo, pues, para Plutarco, no sólo trabaja el que habla, sino también el que escucha: éste colabora con el que habla⁷⁴.

3. EL MAESTRO COMO EJE DE LA ENSEÑANZA

En el tratado *Sobre la educación de los hijos*⁷⁵, Plutarco afirma que los padres son los responsables fundamentales de la educación de sus hijos. La responsabilidad implica una serie de deberes, como velar por la recta marcha de sus enseñanzas⁷⁶. Pero el deber más importante es elegir bien al maestro.

"Pues éstos [los maestros] son los primeros que, recibéndolos [a los niños] desde la lactancia, como las nodrizas moldean sus cuerpos con las manos, así ellos regulan su carácter con las costumbres, poniéndolos por vez primera en un trazo de virtud"⁷⁷.

En este aspecto insistirán posteriormente Montaigne, Locke y Rousseau. Encontramos ya en Plutarco elaboradas las características de la "educación familiar": los padres tienen un deber inexcusable en la educación de sus hijos; para convertirlo en un hombre auténtico, deben dejarlo en manos de una persona de confianza y sabia, para que lo acompañe en su crecimiento. El maestro transmite al niño la *virtud*. Para Plutarco, el modo de ser, así como el modo de estar en el mundo, caracterizado por la virtud, se transmite fundamentalmente por el *ejemplo existencial*. Éste es el elemento central de su teoría de la enseñanza. Por eso dice en su tratado *Sobre la educación de los hijos*:

*"Y voy a hablar de la más grande y más importante de todas las cosas dichas hasta ahora. Se debe buscar para los hijos unos maestros que sean irreprochables por su género de vida, irreprochables en sus costumbres y los mejores por su experiencia, pues la fuente y raíz de una conducta intachable es casualmente una buena educación"*⁷⁸.

En un trazado rápido presenta el eje de la educación girando en torno a las cualidades morales del maestro. Para Plutarco, el maestro verdadero es el que, en primer lugar, quiere la belleza; el maestro es el amante de la verdad⁷⁹. En segundo término, y porque quiere la verdad, quiere lo bueno para el alumno, y no ya "lo agradable". En tercer lugar, no encubre la realidad; conoce la virtud y no llama virtuoso a lo que no lo es⁸⁰. Así, a la hora de diseñar el modelo de maestro verdadero, lo hace en contraposición a un anti-tipo: el adulator. En el capítulo primero de *Cómo distinguir a un adulator de un amigo* dice que el maestro se caracteriza por el amor a la belleza, y el demagogo por el amor a sí mismo. El amor a la belleza conduce a querer la verdad, a conocernos a nosotros mismos⁸¹. El "propio interés" falsea la realidad y contradice la máxima "conócete a ti mismo"⁸². Así, pues, la adulación está fundamentada en un engaño sobre nosotros mismos, nos mantiene en la ignorancia, y, en última instancia, nos hace esclavos de nuestros deseos. En consecuencia, la enseñanza empieza por el "cultivo del propio maestro". Es imposible transmitir un alto ideal de vida -pues en esto consiste la educación- si el maestro no está convencido de ello.

Al referir Plutarco la cuestión de la educación a la persona del maestro se sitúa, como Platón, en un modelo de enseñanza centrado en la amistad. La vida y la actuación de Plutarco dejan traslucir que en su ideal educativo hay una relación muy estrecha entre maestro y amistad. La vida de Plutarco se puede interpretar como una búsqueda de la verdad en contacto con maestros, con maestros que son amigos. De hecho, Plutarco es introducido en su formación por el platónico Aminio, en la Academia de Atenas. Este fue su maestro y amigo, al que dedicará una de sus obras (perdida en la actualidad). Y en su ciudad natal fundará una Academia a imagen y semejanza de la ateniense, donde realizó su gran actividad educadora enseñando a miembros de su familia, amigos e hijos de sus amigos. Entre sus amigos cuentan filósofos de varias escuelas (platónicos, pitagóricos, peripatéticos, estoicos, cínicos y epicúreos), sacerdotes, músicos, médicos, gramáticos, sofistas, poetas y políticos. Y entre sus actividades se incluyen los grandes viajes, al estilo de Platón, que realiza por Egipto, Roma o Grecia.

3.1. ¿Cómo es, en concreto, la "relación" maestro alumno? El "arte" de la moderación

Ya tenemos delimitada la importancia decisiva de la persona misma del maestro en la enseñanza. Ahora hay que poner de relieve el *verdadero arte* de la enseñanza. ¿En qué consiste el *proceso* mismo de la enseñanza, por medio del

cual adquiere el joven un alto ideal de vida, como hemos dicho, y del que la persona misma del maestro es ejemplo? O, en otras palabras, ¿en qué consiste el recto ejercicio de la conducción del espíritu del niño?

Plutarco concibe la enseñanza como un "arte"; el maestro, en consecuencia, es un "artista", un hacedor de hombres libres. Pero, como estamos en el contexto de la educación *en la amistad*, reduce toda la cuestión de la enseñanza a sus elementos esenciales: el arte de la *franqueza*. El maestro es quien conduce el alma de sus alumnos hacia un modo de ser superior (ascensión al Bien, que diría Platón). En esto coincide la maestría con la amistad; los amigos quieren el bien de sus amigos. Y el ejercicio concreto de la amistad, es decir, el modo concreto en que se conduce el alma del amigo hacia el bien, se llama franqueza. No obstante, para Plutarco, no vale cualquier tipo de franqueza. El maestro, como un médico, tiene que administrar la medicina que conviene y cuando procede, de lo contrario produce perjuicio. La esencia, pues, del arte de la enseñanza es la "moderación"⁸³.

"Entonces, puesto que, como se ha dicho, la franqueza es muchas veces dolorosa para aquel que la cultiva, es necesario imitar a los médicos, pues ni aquéllos, cuando hacen un corte, dejan la parte afectada en su sufrimiento y dolor (...). Por eso, también es preciso que los que amonestan lleven cuidado, sobre todo, en estos casos y no abandonen demasiado pronto ni permitan que algo triste e irritante para sus amigos ponga fin al encuentro y a la conversación". (AM 74d-e).

El maestro tiene como meta ayudar al alumno "en sus luchas denodadas con las pasiones"⁸⁴. Debe ejercer el arte de la prudencia y de la amonestación, pero siempre teniendo presente que tiene como fin engendrar la virtud, no la humillación⁸⁵. La prudencia en el ejercicio de la conducción de los espíritus se pone en juego fundamentalmente en el ejercicio de la amonestación. La severidad está justificada para oponerse a un *hábito insensato*. Este es el arte que utilizó Solón con Creso, Sócrates con Alcibíades, Ciro con Ciáxares, y Platón con Dión⁸⁶.

Sin embargo, Plutarco también deja constancia de que, aunque hay que huir de la adulación, no hay que caer en el error contrario, que es la franqueza pura y dura, la censura por la censura. Parece que Antíoco Filópapo, amigo de Plutarco, a quien va dirigido el tratado AM, ha incurrido en este error; y Plutarco se remite a la "justa medida"⁸⁷, porque no sólo daña el adulador, sino también la franqueza del amigo, si se aplica a destiempo; igual que una medicina daña si no se aplica a tiempo, también la franqueza puede causar pena inútilmente. Por eso, el maestro cuidadoso busca el momento oportuno⁸⁸. Lo más importante del arte de la enseñanza es que el fin de la corrección no debe ser nunca subrayar lo malo que hay en el alumno, aunque sea con la intención de corregirlo⁸⁹. Nadie se siente a gusto cuando otra persona, aunque quiera nuestro bien, está encima de nosotros con una actitud inquisitiva y morbosa,

sacando a la luz sólo lo negativo. Eso termina por cegar la mirada, quitándonos el amor al bien. Por eso, hay que subrayar ante todo lo que se hace bien:

“y sí, ¡por Zeus!, alabarlos de buena gana en primer lugar; e igual que el hierro se condensa con el frío y acepta más tarde convertirse en acero después que se ha relajado primeramente por el calor y se ha hecho blando, del mismo modo a nuestros amigos, una vez que han sido suavizados y calentados por las alabanzas, les aplicaremos poco a poco, como un temple de hierro, la franqueza”. (AM 73c-d).

Dice explícitamente Plutarco que ese es el modo de obrar del “amigo amable”, del “buen padre”, y del “maestro”⁹⁰, *ayudarles*, en definitiva, *a querer lo bueno*. Por eso, aconseja que, ante todo, hay que *amonestar a tiempo*, evitando siempre la humillación del alumno. Desaconseja claramente la *repreensión en el error*. De nada sirve amonestar al que ha caído, porque:

“en las mismas cosas se halla la amonestación que les produce remordimiento. Por ello, no existe entonces la utilidad de la franqueza amistosa”. (AM 68f)⁹¹.

Aquí vuelve Plutarco sobre un tema central en Platón: la acción negativa lleva en sí el perjuicio⁹², de modo que la enseñanza debe consistir en que el niño vea por sí mismo el “orden” interno a la acción misma.

“Por esto, (...) los que son desgraciados no aceptan la franqueza y la acción de hablar en sentencias, sino que están necesitados de discreción y ayuda”. (AM 69b).

Lo que aconseja en estos casos es ser dulce con el alumno, porque en situación de desgracia “es dulce mirar a los ojos de una persona amable”⁹³.

“Ésta es la forma de ser de los amigos nobles, pero los viles y miserables son aduladores de los que están en la prosperidad”. (AM 69d).

Así, pues, no hay que amonestar cuando se ha cometido el error, sino antes, previniendo de que no caiga. Critica la costumbre de aquellos que no se atreven a amonestar cuando la cosa va bien, y atacan a los que han caído o han fracasado⁹⁴. Precisamente necesita del consejo del maestro amigo aquel al que, aparentemente, le van bien las cosas, pero, en realidad, no va por buen camino, porque está cegado por la suerte:

“sobre todo, los afortunados necesitan de amigos que les hablen con franqueza y reduzcan el orgullo de su mente. Hay pocos a los que con la prosperidad les sobreviene el ser sensatos, la mayoría necesita de reflexiones externas y razonamientos que los empujen desde fuera a ellos que están crecidos y turbados por la suerte”. (AM 68e-f).

Lo importante de estos consejos es caer en la cuenta de que, para Plutarco, la acción de la enseñanza tiene como fin que el alumno aprenda "el orden interno" a las cosas. Hoy podríamos decir, que adquiriera conocimiento de los valores vitales necesarios para ser libre y para conducirse como un hombre en el mundo. En este sentido, como dijera Platón, nos ayudan tanto un buen amigo como los enemigos:

"el que desea salvarse debe tener amigos buenos o enemigos fogosos. En efecto, los unos enseñan, los otros los prueban". (AM 74c).

3.2. La clave del arte de educar reside en la persona misma del maestro

La prudencia es una virtud que debe encarnar el maestro. No es una cuestión de dominio de técnicas o de procedimientos, sino de "ser".

"La franqueza necesita, igualmente, de un hombre de carácter y esto es especialmente cierto referido a aquellos que amonestan a otros". (AM 71e).

Y cita Plutarco al respecto un ejemplo del mismo Platón.

"En efecto, Platón decía que reprendía a Espeusipo con su vida (...): con sólo haberlo mirado en la conversación y haber puesto los ojos en él, lo mudó y cambió". (AM 71e).

Abundando en este sentido, dice Plutarco del recto ejercicio de la franqueza en el arte de enseñar: en primer lugar, hay que eliminar en la medida de lo posible el *amor propio*, que se manifiesta en el reproche⁹⁵. En segundo lugar, hay que eliminar de nuestra franqueza todo condimento desagradable, como el tono orgulloso, la risa o la burla, buscando el momento oportuno para ejercitar la corrección⁹⁶. Y, lo más importante, la franqueza exige la confesión de la propia experiencia. La mayor forma de educación reside en la comunicación de vivencias interiores en el contexto de la confianza. Por eso dice Plutarco que, a la hora de amonestar al alumno para conducirlo por el camino de la virtud, y dado que el maestro también tiene imperfecciones, la mejor forma de amonestar es *confesar nuestras propias debilidades*, como Sócrates hacía cuando reprendía, o como Fénix⁹⁷:

"Y, por eso, es necesario ejercitarse en el arte de la franqueza, en la idea de que es la más grande y poderosa medicina en la amistad, que necesita siempre de una oportunidad con buena puntería y de un temperamento moderado". (AM 74c-d).

4. CONSIDERACIONES FINALES

En primer lugar, el contexto de sentido de la teoría de la enseñanza, en Plutarco, es la existencia humana en su totalidad. No una dimensión del hombre, sino *la vida* entera. El hombre es una "realidad viva" que necesita de resolución existencial. El problema de la enseñanza reside en la realidad antropológica: el hombre nace con *capacidad para* ser libre, pero esta capacidad no es espontánea, sino que requiere cultivo. En Plutarco queda planteado en las siguientes tesis:

1. La finalidad de la enseñanza es forjar carácter o, en otras palabras, hacer "hombres libres". La enseñanza no se reduce a una dimensión humana, sino a su totalidad, es decir, a la globalidad de sus potencias.
2. El hombre consigue la *libertad* cuando logra el *dominio de sí* (autarquía) mediante la ejercitación de la *razón* para poder conducirse a sí mismo en la vida (prudencia). Por tanto, el hombre libre es el "hacedor" de su vida, de modo que su educación es su "hacienda". En conclusión, afirma la vida entera del hombre dinamizada por una única y gran fuerza: la formación.
3. El "conocimiento" es de una condición tal que permite al hombre acceder a la justa medida de las cosas (mesura). *Conocer* los propios límites es *poseernos* a nosotros mismos (libertad).

En segundo término, este planteamiento antropológico conlleva la siguiente consecuencia para la enseñanza: para posibilitar la libertad, el alumno debe encarnar unos *valores existenciales*. La *razón* es una forma de ser y de estar en el mundo "que hay que alcanzar" mediante la formación. Las tesis de Plutarco son las siguientes:

4. El objeto de la enseñanza son las *semillas* que cimentan la razón. No es en absoluto un planteamiento de andamiaje sobre las estructuras cognitivas, sino una *dinamización* (encender, despertar, recordar, actualizar) de todas las capacidades del alma, con la finalidad de hacer al hombre capaz de buscar los verdaderos valores de la vida. La inteligencia no necesita de relleno; hoy diríamos, no necesita de andamiaje, sino de impulso investigador y deseo de verdad.

*"[Aconsejo que] tomando el discurso de otro como principio y raíz, lo desarrollen y amplíen. Pues la inteligencia no necesita de relleno como un vaso, sino como la madera sólo de alimento, que crea impulso investigador y deseo hacia la verdad"*⁹⁸.

5. La enseñanza tiene como objetivo transmitir al niño y al joven un *fondo* de posibilidades.

- 5.1. Educar es fortalecer las *condiciones temperamentales* de su espíritu con la intención de prepararlo para la conducción autónoma (prudencia).
- 5.2. Educar al hombre para que sea libre consiste en *prepararlo* para que ame el saber, para que busque la verdad.
- 5.3. Por eso Plutarco resume el currículum básico en la *curiosidad* o *saber* escuchar. El "currículum básico", o sinfonía que suena en todo el proceso de la enseñanza, es el amor a la verdad.
6. Los valores existenciales (currículum básico) que hay fortalecer en el alma del joven son:
 - 6.1. Fortaleza física. *Mens sana in corpore sano*.
 - 6.2. Fortaleza espiritual.
 - 6.3. "Saber sobre el mundo".
7. En Plutarco, el currículum básico se resume en la "filosofía" como conocimiento de los justos límites de la vida, e incluye el cultivo de:
 - 7.1. La curiosidad.
 - 7.2. El espíritu crítico.
 - 7.3. La admiración.
 - 7.4. Y, sobre todo, la referencia a la virtud.
 - 7.5. Pero son valores que no se adquieren sin
 - 7.5.1. Capacidad de escucha.
 - 7.5.2. Capacidad de trabajo.
 - 7.5.3. Humildad.
 - 7.5.4. Valentía.
 - 7.5.5. Etc.

Por último, tener el diseño del "tipo de hombre" que constituye la teoría de la enseñanza, con sus valores esenciales, es la condición imprescindible para que exista "enseñanza", es decir, forja de una nueva forma de ser. Pero todavía

queda el problema del *desarrollo* de esos gérmenes en el alma del joven: *proceso* de enseñanza. Las tesis de Plutarco en este tema son las siguientes:

8. Los padres tienen una implicación educativa ineludible:
 - 8.1. Son los primeros responsables de la educación de sus hijos.
 - 8.2. El primer deber educativo es elegir bien a los maestros de sus hijos.
9. El maestro tiene una importancia decisiva en la conducción del espíritu. No es un elemento más de la educación, sino "el" elemento clave de la enseñanza, porque se siente portador y transmisor de un ideal de vida.
10. La enseñanza consiste en despertar las potencias que laten en el hombre, como semillas, dormidas en el fondo del alma, para que pueda ser libre. Y no hay mejor ni mayor método que la amistad, la comunicación de experiencias vividas.
11. La "enseñanza" verdadera empieza por la "propia formación del maestro", pues su vida y su palabra constituye "ejemplo" vital para la inteligencia del alumno.
12. Pero, a la vez que se ha dicho que el maestro es la clave del proceso de enseñanza -porque es transmisor de un ideal superior de vida-, el protagonista del proceso de enseñanza no es ni el alumno ni el maestro, sino la "relación" en sí. En otras palabras, el contexto de la amistad, que es el contexto del diálogo, es la búsqueda relacional de la verdad. El protagonista de todo el proceso de la enseñanza es la búsqueda de la verdad. Aquí se puede insertar perfectamente el verso de Machado, pues parece que aquí, en el contexto educativo, adquieren estas palabras su verdadera textura:

*"Tu verdad, no.
Mi verdad, tampoco.
Vamos juntos a buscarla".*

NOTAS

- 1.- La edición más antigua de sus obras: Plutarco, *Plutarchi Opuscula LXXXVII*, Aldina, Venecia, 1509, por Demetrius Ducas. Repertorios bibliográficos: Alsina Clota, J.: "Información bibliográfica, *Estudios Clásicos* 6 (1962), 515-533. Re, R.: "Gli studi plutarchei nell'ultimo cinquantennio", *Atene e Rome* 3 (1953), 187-196.
Sobre su pensamiento, cfr. Pérez Jiménez: "Introducción", en *Plutarco. Vidas Paralelas I*, Madrid, Ed. Gredos, 1985, 7-135. Pérez Jiménez, *La biografía griega como género literario. Plutarco y la biografía antigua*, Barcelona, 1978 (tesis no publicada). García López, J.: "Plutarco", en J.A. López Pérez (Ed.), *Historia de la literatura griega*, Madrid, Ed. Cátedra, 1988, 1024-1038; con bibliografía sobre Plutarco en 1036-1038. Marrou, H.K., *Historia de la educación en la Antigüedad*, Buenos Aires, 1965. Cerro Calderón (ed.), *Estudios sobre Plutarco. Obra y Tradición*, Málaga, 1990. Rodríguez Alonso, C.: "Tyche y Areté en el proceso histórico de Roma según Plutarco", en García Valés, M. (ed.), *Estudios sobre Plutarco: ideas religiosas*, Actas III Simposio Español sobre Plutarco, Madrid, 1994, 447-453. Scardigli, B. (ed.) *Essays on Plutarch's Lives*, Oxford, Clarendon Press, 1995. Teodorsson, S.T.: "Plutarco. La virtud ética", *Prometheus* 18 (1992), 284-288. Valgiglio, E., "History and Life in Plutarch", *Orpheus* 8 (1987), 50-70. Babut, D., *Plutarque et le stoïcisme*, Paris, 1969. Zeller, E., *Die Philosophie der Griechen in ihrer geschichtlichen Entwicklung*, II, Leipzig, 1933. Russell, D.A., *Plutarch*, Londres, 1973. Hartmann, J.J., *De Plutarcho Scriptore et Philosopho*, Leiden, 1916. Gallardo, M^a.D.: "Estado actual de los estudios sobre los Simposios de Platón, Jenofonte y Plutarco", *Cuadernos de Filología Clásica* (1972), 127-191. Aguilar, R., *La noción del alma personal en Plutarco*, Madrid, 1981 (tesis). Camps, V. (ed.), *Historia de la ética I*, Barcelona, Crítica, 1988. García López, J.: "Diego Gracián de Alderete, traductor de los *Moralia* de Plutarco", *Los humanistas españoles y el humanismo europeo* (IV Simposio de Filología Clásica), Universidad de Murcia, 1990, 155-164. Aloní, A., y Guidorizzi, G. (ed.), *Plutarco, Il demone di Socrate. I ritardi della punizione divina*, Milán, 1982. Barigazzi, A.: "Plutarco e il dialogo "drammatico"", *Prometheus* 14 (1988), 141-163.
Sobre su pensamiento educativo, cfr. Morgan, T., *Literate Education in the Hellenistic and Roman Worlds*, Cambridge, University Press, 1998. Ortalá Salas, J.: "Plutarco, educador de bizantinos: de Agatías Escolástico a Teodoro Metoquita", en Montes Cala, J.G., Sánchez Ortiz de Landaluze, M., Gallé Cejudo, R.J. (eds.), *Plutarco, Dioniso y el Vino*, Actas del VI Simposio Español sobre Plutarco, 14-16 mayo 1998, Cádiz, Sociedad Española de Plutarquistas, Ed. Clásicas, 1999. Tirelli, A.: "L'intellettuale e il potere: pedagogia e politica in Plutarco", en Scardigli, B. (ed.), *Teoria e Prassi Politica nelle Opere di Plutarco*, Atti del V Convegno plutarcheo (Certosa di Pontignano), Napoli, 1995. 439-456. Galino, M. A., *Historia de la educación*, Madrid, Ed. Gredos, 1960, 223-232. Westaway, K.M., *The educational theory of Plutarch*, Londres, 1922. Müller, L., *Die Pädagogik Plutarchs und ihre Quellen nach der echten Schriften der Moralia*, Munich, 1926 (tesis). Eautore, D., *L'éducation selon Plutarque d'après les "Oeuvres morales"*, Aix-en-Provence, 1960. García López, J.: "Educación y crítica literaria en la Helenidad tardía: El *De liberis educandis*, atribuido a Plutarco", *Actas del VI Congreso Español de Estudios Clásicos*, II, Madrid, 1983, 83-90.
- 2.- Ziegler, K.: "Plutarchos von Chaironeia", en *Paylys Real-Encyclopädie der classischen Altertumwissenschaft*, Stuttgart, 1951, 21, 1, cols. 639-641; Volkmann, R.: *Leben und Schriften des Plutarch von Chaeronea*, Berlín, 1869. Hirzel, K., *Plutarch*, Leipzig, 1912.
- 3.- Esto mismo es lo que Plutarco dice de las nodrizas que deben acompañar al niño: "deben ser griegas por su carácter", en "Sobre la educación de los hijos" 4b, (en adelante citamos EH), *Moralia I*, Madrid, Gredos, 1992, 3d13-14.
- 4.- La educación de la virtud consiste en "producir una actuación completamente justa" (EH 2a).
- 5.- "Si la virtud puede enseñarse", en *Moralia*, Madrid, Ed. Gredos, 1995, 23-27.
- 6.- *Si la virtud puede enseñarse*, 439c; (el subrayado es mío).
- 7.- Plutarco: "Si las pasiones del alma son peores que las del cuerpo", en *Moralia*, Madrid, Ed. Gredos, 1995, 233-238. En adelante cito PPC.
- 8.- Compara Plutarco los males del cuerpo con los del alma, y dice que "los males del alma pasan inadvertidos a la mayor parte de la gente. Por esto son peores, ya que privan al que los sufre de su conocimiento. Pues *la razón*, aun debilitada, percibe las enfermedades del cuerpo. En cambio, si enferma con las del alma, ella misma no puede juzgar que padece, porque padece de aquello con lo que juzga. Y debemos contar como primero y principal de los males psíquicos la ignorancia" (PPC 500e-f; la cursiva es mía).
- 9.- "Separemos alma y cuerpo en una competición de sus particulares males -lo que no será inútil sino incluso muy necesario- para que sepamos si nuestra vida es infeliz a causa de la fortuna o por nosotros mismos". PPC 500c.
- 10.- La educación es un proceso en el que intervienen tres factores: naturaleza, instrucción y costumbre: "es necesario, primero, que la tierra sea buena, y, luego, un labrador entendido y, después, buenas semillas, del mismo modo la naturaleza se parece a la tierra, el maestro al labrador y los preceptos y consejos de la razón a la semilla". EH 2b. "De modo que, según esto, si falta alguno de ellos, necesariamente la virtud es coja. Pues la naturaleza sin instrucción es ciega, la instrucción sin naturaleza es algo imperfecto, y el ejercicio sin los dos, nulo". EH 2b. Cf. Aristóteles, *Política* 1134a, *Ética* 1103a.

- 11.- Emplea al respecto la anécdota de Licurgo, que coge dos cachorros de los mismos padres, los educa de forma distinta y a uno lo hace un cazador y a otro un perezoso (Cf. EH 3).
- 12.- Cf. "Sobre la fortuna", en *Moralía*, Madrid, Ed. Gredos, 1986, 23-32. Cito como "SF".
- 13.- Cf. SF III. Hace referencia al mito de Prometeo, paradigma constante en la tradición griega, y, en concreto, a la obra de Esquilo (*Prometeo liberado*) y Platón (*Proitágoras*).
- 14.- Cf. "Si las pasiones del alma son peores que las del cuerpo".
- 15.- Cf. EH 2b.
- 16.- Plutarco habla de "lo divino" refiriéndose a la educación de Pitágoras, Sócrates y Platón. Es decir, lo divino es ese algo especial que han necesitado para transformarse, para forjar su alma en un buen carácter; ver EH 2b-c. En alguna ocasión, Plutarco nombra a Platón como "el divino Platón", EH 3f1.
- 17.- El tratado lo dirige Plutarco a un amigo, Nicandro. Es un tratado educativo en el que Plutarco da una serie de consejos con el objeto de que Nicandro, una vez que ha dejado de tener maestro y se introduce en la vida adulta, siga su propio camino, pero un camino de hombre libre. El tratado es, pues, es una exhortación, para que Nicandro continúe su ideal formativo, es decir, para que no abandone la virtud. Es, pues, Plutarco el que ocupa el lugar del maestro, pues estamos en el ámbito propio de la educación: la amistad.
- 18.- Concluye Plutarco el tratado CDE con las siguientes palabras: "el saber escuchar es el principio de saber vivir bien" 48d.
- 19.- Dice sobre desorden de las pasiones: "en cambio, los que padecen males psíquicos (...) tienen más actividad (...). Pues los impulsos son el principio de la acción y las pasiones son impulsos violentos. Por eso (...) cuando el hombre más necesita la soledad, el silencio y el aislamiento, le arrastran entonces a la intemperie y le dejan al descubierto las irritaciones coléricas, las rivalidades, las pasiones amorosas, las tristezas, obligado a actuar (...) de forma inadecuada a las circunstancias" PPC 501C-d.
- 20.- Cf. SF III.
- 21.- Cf. SF 98b10-13.
- 22.- Cf. SF 98f.
- 23.- "Ciertamente, *las artes* son, como dicen algunos, formas menores de la inteligencia, o mejor, *emanaciones de la inteligencia* y virtudes de la misma *esparcidas entre las necesidades de la vida*, como se dice alegóricamente del fuego, que, dividido en porciones por Prometeo, se ha esparcido por todo el Universo. Y así, rota y cortada en pequeños fragmentos, la inteligencia se ha extendido a diferentes clases y artes". SF 99c (el subrayado es mío).
- 24.- *Si la virtud puede enseñarse*, 440b (el subrayado es mío). En *Si las pasiones del alma son peores que las del cuerpo* (IV, 501c) dice Plutarco haciendo referencia a la prudencia, que nuestra navegación en la vida "naufraga y se arruina sin piloto y sin lastre".
- 25.- SF 99c; 501c.
- 26.- Cf. SF IV.
- 27.- SF 99a8.
- 28.- SF 99a1.
- 29.- EH 2f8. Cf. Aristóteles, *Ética* 1103a17.
- 30.- De ahí la importancia de la gimnasia. No obstante, dice que conviene no cansar el cuerpo demasiado, pues el cansancio es enemigo de la educación. En esto sigue a Platón, R 537b.
- 31.- Cf. EH IX, EH XII.
- 32.- "En efecto, antes de llegar a la edad viril opino que no hay que decir nada sin preparación, pero cuando se consolida la capacidad del hombre, entonces éste, cuando se presente la ocasión, conviene que use libremente del discurso". EH 6e.
- 33.- No conviene sobrecargar al alumno con trabajos excesivos: "así como las plantas crecen con un riego moderado, pero se ahogan con mucho agua, del mismo modo el alma crecerá con los trabajos moderados y con los excesivos se agobiará". (EH 9b); "el descanso es el condimento de los trabajos. (...) En general, el cuerpo vive con la necesidad y la satisfacción, y el alma con el reposo y el trabajo". (EH 9c). Necesario es también ejercitar la memoria "porque es el almacén de la educación, (...) Mnemósine es madre de las Musas" (EH 9d). No obstante, "es lo más sagrado acostumbrar a los niños a decir la verdad". (EH 11c).
- 34.- En *Sobre la educación de los niños*, Plutarco se centra preferentemente en el cuidado de los niños, aunque habla también, en el capítulo XVI, de la adolescencia.
- 35.- Insiste (capítulo XVII) en la necesidad de elegir bien al maestro, y evitar a los falsos maestros o aduladores, y lo refuerza haciendo una llamada de atención a cuidar de las compañías de los jóvenes. Para tener cuidado de las perversas compañías, ejemplifica esta vez Plutarco por medio de algunos *enigmas* de Pitágoras, que

son como una especie de refranes que el mismo Plutarco explica, por ejemplo: "no probar melanuros", "no saltes por encima de la balanza", "no dar la mano derecha a cualquiera", etc. (EH 12d-f).

- 36.- Cf. EH X.
- 37.- *Cómo debe el joven escuchar la poesía* (JEP). En Plutarco, parece que la poesía es "sierva" de la filosofía; aunque esto puede interpretarse en varios sentidos: la poesía es un saber superficial simplemente; o, la poesía es importante y necesaria, aunque superficial, pues hay que ir al fondo: el conocimiento de la verdad, y eso es ya filosofía. Yo lo voy a interpretar en el mismo sentido de Platón. En este sentido, de un lado, "en" el estudio de la poesía se empieza "ya" a estudiar filosofía. La poesía expresa en imágenes lo que la filosofía encierra en conceptos. Pero son las imágenes las que nutren nuestra alma, porque son las que van hasta el fondo del alma y logran conmoverla. Plutarco dice, además, que el joven disfruta de la enseñanza de la filosofía si está envuelta en el lenguaje poético, en las fábulas, en las sentencias poéticas, "en las doctrinas sobre almas, si están mezcladas con mitología" (JEP 14e).
- 38.- Concluye Plutarco el tratado: "sea conducido con un ánimo bien dispuesto, amistoso y familiar por la poesía hacia la filosofía" JEP 37a13-b.
- 39.- Cf. JEP 15e-f.
- 40.- JEP 17f.
- 41.- Cf. JEP VII. Plutarco dice que el motivo de acercarse a la poesía no es "la diversión", sino "la educación" (JEP 30e1).
- 42.- JEP IV: desacreditar los ejemplos malos y acreditar los buenos; JEP V: hacer ver que los buenos ejemplos conducen a la felicidad; JEP VI: qué entienden los poetas por "Týche" y "Moira".
- 43.- "Por tanto, (...) acerquemos al joven a la poesía, para que sobre aquellos grandes y famosos personajes, no tenga la opinión de que eran, en efecto, hombres sabios y justos, reyes perfectos y modelos de toda virtud y rectitud". (JEP VIII, 25d-f).
- 44.- Cf. JEP 15b.
- 45.- JEP 16a7-8; cf. Aristóteles, *Metafísica* 983a4.
- 46.- "Por tanto, en todas las cosas es útil también buscar (...) la causa y la razón del mandato. Pero a los poetas no hay que obedecerles como a pedagogos o legisladores, a no ser que su asunto sea razonable". (JEP 28a-b).
- 47.- Cf. JEP 26c; ver también 31a5.
- 48.- "Pues es necesario que un buen pedagogo sea, por su naturaleza, tal como era Fénix, el pedagogo de Aquiles". EH 4a.
- 49.- "Pero están muy a propósito (estos versos), ya que Fénix está enseñando a Aquiles qué es la ira y a qué cosa se atreven los hombres encolerizados, cuando no usan la razón ni obedecen a quienes les exhortan". (JEP 26f9-27a2). Más adelante dice Plutarco refiriéndose a la educación en Homero: "En verdad, es una previsión admirable que un hombre que es propenso a la cólera y que es cruel e iracundo por naturaleza no se desconozca a sí mismo, sino que evite y vigile las causas y las prevenga de lejos con razonamiento para no caer involuntariamente en la pasión. Del mismo modo es preciso que se comporte el aficionado al vino con la bebida y el inclinado al amor con el amor". JEP 31b-c. Plutarco redundante en el contenido "formativo" de esta educación: "En efecto, igual que a los caballos no se les pone freno en las carreras, sino antes de las carreras, del mismo modo los propensos a la violencia y los iracundos se deben encaminar hacia las dificultades controlándose antes con un razonamiento y disponiéndose a ellas de antemano". JEP 31d.
- 50.- En este sentido: "sólo la virtud es algo apreciado por los dioses y es algo divino" (JEP 30f4-5); "el conocimiento es lo más divino y más regio, en el que descansa la máxima superioridad de Zeus, porque cree que las otras virtudes siguen a ésta". (JEP 32a).
- 51.- Esto lo desarrolla en: "Sobre cómo se debe escuchar", en *Moralía* I, Madrid, Ed. Gredos, 1992, 165-194. En adelante cito como "CDE". El tratado lo dirige Plutarco a un amigo, Nicandro. Es un tratado educativo en el que Plutarco da una serie de consejos con el objeto de que Nicandro, una vez que ha dejado de tener maestro y se introduce en la vida adulta, siga su propio camino, pero un camino de hombre libre. El tratado es, pues, una exhortación, para que Nicandro continúe su ideal formativo, es decir, para que no abandone la virtud.
- 52.- Para Platón, es la luz la que fecunda el alma; para Plutarco, es la palabra la que siembra el alma. En consecuencia, el "giro interior" que hay que dar al espíritu en la educación es la capacidad de escucha. "En efecto, así como la luz para los que ven, también la palabra para los que oyen es un bien, si quieren aceptarla" (CDE 39e). Cf. Plutarco, *Mor.* 777f.
- 53.- "En efecto al mal muchos lugares y partes del cuerpo le permiten, introduciéndose a través de ellos, apoderarse del alma, en cambio para la virtud la única entrada posible son los oídos de los jóvenes, en el caso de que sean puros e inquebrantables a la adulación y se mantengan desde el principio no tocados por discursos vacíos". CDE 38a.

- 54.- Cf. CDE IIIss.
- 55.- CDE 38f2.
- 56.- CDE 38e. "También se dice que la naturaleza nos dio a cada uno de nosotros dos orejas, y en cambio, una sola lengua, porque debe cada uno hablar menos que escuchar" (CDE 39b).
- 57.- La actitud que no favorece engendrar la virtud en el alma es el orgullo y la arrogancia. Por eso el educador debe corregir el aire presuntuoso del joven. Porque "para el joven un adorno seguro es el silencio, sobre todo, cuando, al escuchar a otro, no se altera ni se alborota (...), aunque el discurso no sea demasiado agradable" (CDE 39b). Tampoco favorece el desarrollo de la virtud, la envidia, la maledicencia y la mala voluntad (CDE V; ver también III,39a).
- 58.- "Ciertamente, el admirar, que es lo contrario de despreciar, es, sin duda, propio de la naturaleza más noble y pacífica" (CDE 40f).
- 59.- La cita de Platón pertenece a *Alcibíades* I 133a (nota del traductor). Plutarco vuelve a citar esta misma frase de Platón en su tratado *Cómo sacar provecho de los enemigos* 88e; también en 129d y 463e.
- 60.- CDE 48c-d1 (el subrayado es mío).
- 61.- Y, en este sentido, no sólo por ello es pedagógico el error de los otros; también nos ayudan a nosotros si tomamos las imperfecciones de los discursos de otros como un reto para mejorarlo: "Pues el hacer objeciones a un discurso ya dicho no es difícil sino muy fácil; pero el oponer otro mejor es, ciertamente, laborioso. Igual que aquel Lacedemonio, que habiendo oído que Filipo había destruido Olinto totalmente, dijo: "Pero él no hubiera sido capaz de levantar una ciudad semejante"". (CDE 40d).
- 62.- Plutarco: "Cómo sacar provecho de los enemigos", en *Moralia* I, Madrid, Ed. Gredos, 1985, 303-325. (En adelante cito "PE").
- 63.- Dice Plutarco que nos ayudan tanto un buen amigo como los enemigos. "Por eso, Antístenes dijo muy bien que los que quieren salvarse necesitan amigos auténticos o enemigos ardientes. Pues los unos amonestan a los que se equivocan, y los otros, al censurarlos, los alejan del error". (PE 89b). En otro lugar vuelve a repetir estas palabras: "el que desea salvarse debe tener amigos buenos o enemigos fogosos. En efecto, los unos enseñan, los otros los prueban". (AM 74c). Además recomienda que "es necesario que los que carecen de una persona amiga que les amoneste soporten la palabra del enemigo que los odia, si muestra y reprende su vicio, considerando el hecho, pero no la intención del que habla mal de ellos". PE 89c.
- 64.- Cita a Jenofonte para decir "que es propio de un hombre inteligente sacar provecho, incluso de los enemigos". (PE 86c). El tratado está dirigido a su amigo Cornelio Pulcher, quien ha pasado a ejercer asuntos públicos, y, por ello, no le faltan enemigos. Para Plutarco, la actividad pública es uno de los principales motivos de enemistades; el otro gran motivo, tener amigos (cf. PE I).
- 65.- El enemigo está siempre al acecho; como los buitres, son arrastrados por olores sucios, no captan los olores limpios y sanos. Podemos sacar provecho si "cuidamos más de nosotros mismos", siendo más reflexivos, no haciendo nada con indiferencia, para no dar motivo a habladurías (cf. PE III). La cuestión, pues, no es lanzarse sobre el enemigo, sino sobre uno mismo: "tú mismo sé un hombre, muéstrate moderado, sincero, y trata con amabilidad y justicia a los que tienen trato contigo. (...) Penetra en tu alma, examina tus puntos débiles" (PE 88c). Además, vemos más fácil los defectos en otros, que en nosotros mismos (cf. PE V). Aguantar las injurias del enemigo es, para Plutarco, una buena ocasión para templarse los ánimos; como Sócrates, que aguantaba a su mujer, irascible y difícil, para acostumbrar sus ánimos a ser paciente y a no indignarse (cf. PE VIII). Mucho más ánimo se alcanza si se consigue vencer el odio al enemigo (cf. PE IX). En este sentido cita unos versos de Píndaro: "(ése) tiene su negro corazón forjado de diamante o de hierro" (PE 91a; citado también en 558a).
- 66.- CDE VII.
- 67.- CDE 41a1-2.
- 68.- CDE 41a11-13.
- 69.- CDE 4a13-41b.
- 70.- CDE 31b6-7. "Pues todos estos vicios (que buscan más la expresión que hacer honor a los hechos) han creado, por una parte, una gran carencia de inteligencia y de buenos juicios y, por otra, una gran sutileza y palabrería en las escuelas, porque los jovencitos no observan la vida ni la actuación privada ni la actuación ciudadana del filósofo, sino que se dedican a elogiar expresiones y vocablos y la bella manera de exponer, no sabiendo ni queriendo averiguar si lo expuesto es útil o inútil, necesario o vacío y superfluo". CDE 42d-e.
- 71.- CDE 41b-e.
- 72.- La cita del texto es de Simónides, según nota del traductor Para la creencia antigua, la abeja es un insecto profético, pues destila miel en la boca de los poetas. Así, la *Vita Ambrosiana*, en una de las biografías de Píndaro, narra un ejemplo de su niñez: cansado y dormido tras una cacería por el Monte de las Musas, el Helicón, una abeja llena su boca de miel y cera, como signo de que debe consagrarse al arte de la poesía Cf. Píndaro, *Odas y fragmentos*, Madrid, Gredos, 1984; datos tomados de la introducción general, p. 9.

- 73.- CDE 41f.
- 74.- Cf. CDE XIV. En este sentido insiste Plutarco en la correcta actitud del que escucha: "el sentarse derecho y firme con una postura correcta, la mirada fija en el que habla y disposición de constante atención, y una expresión en el rostro limpia y libre, no sólo de soberbia y de malhumor, sino también de otros pensamientos y preocupaciones". CDE 45c.
- 75.- Plutarco: "Sobre la educación de los hijos" 4b, (en adelante citamos EH) en *Moralia* I, Madrid, Ed. Gredos, 1992.
- 76.- Aconseja incluso a los padres que hagan un examen de sus hijos cada pocos días (cf. EH 9c-d).
- 77.- *Si la virtud puede enseñarse* 439f.
- 78.- EH 4b.
- 79.- Cf. EH 5b.
- 80.- Plutarco: "Cómo distinguir a un adulator de un amigo", en *Moralia*, Madrid, Gredos, 1985, 195-267. En adelante cito como "AM".
- 81.- "En efecto, el amor se ciega ante lo amado", a menos que uno se acostumbre por el estudio a amar las cosas hermosas más que las innatas y familiares". AM 48e-f. La cita pertenece a Platón, *Leyes* 731-d-e.
- 82.- El adulator "contradice la máxima "conócete a ti mismo", creando en cada uno el engaño hacia sí mismo y la propia ignorancia y la de todos los bienes y males que le atañen en relación a sí mismo, al hacer a los unos incompletos e imperfectos y a los otros imposibles de corregir". AM 49a-b.
- 83.- AM 65b-d.
- 84.- AM 74c.
- 85.- Para ello, puede servirse de "actitudes contrarias" (cf. AM 74a), "amedrentando al que es animoso y valiente con el reproche de la cobardía, al moderado y virtuoso con el del libertinaje (...)" (AM 74b).
- 86.- Cf. AM XXIX.
- 87.- Por eso dice: "Así pues, amigo Filópapo, se debe huir de toda maldad por medio de la virtud, no por medio de la maldad contraria" (AM 66c). "Así pues, es feo caer en la adulación, persiguiendo hacer favores, y es feo, por huir de la adulación con una desmedida franqueza, destruir la amistad" (AM 66d).
- 88.- Cf. AM XXX; una oportunidad puede ser aprovechar las humillaciones que otros le han hecho pasar por sus faltas, para incitarle a corregir su falta, o censurar a otros las mismas cosas que hay que censurar al amigo (AM XXXI); se ha de evitar censurar al amigo delante de otros (AM XXXII).
- 89.- Cf. AM XXXVI.
- 90.- AM 73d.
- 91.- Por eso le aplica Plutarco las palabras del moribundo: "Vaya falta de oportunidad, ¡hombre!, estoy escribiendo mi testamento y se me prepara un castorio" (AM 69b).
- 92.- Este aspecto de Platón lo desarrollo en la segunda parte de este trabajo.
- 93.- AM 69a; la cita es de Eurípides, *Ión* 732.
- 94.- Cf. AM XXVIII.
- 95.- AM XXVI.
- 96.- AM XXVII.
- 97.- AM XXXIII. "Pues tales amonestaciones penetran moralmente, y se cede más entre los que parece que padecen defectos semejantes, pero no ante los que parece que nos menosprecian". (AM 72b). La referencia a Fénix es importante, porque pone de relieve que Plutarco recoge el ideal educativo de Grecia. Como se sabe, Fénix es un elemento clave de la educación de Homero.
- 98.- *Sobre cómo se debe escuchar* 48c-d1 (el subrayado es mío).

PALABRAS CLAVE

Profesor. Antropología de la educación. Teoría de la enseñanza. Filosofía de la educación.

KEY WORDS

Theacher. Educational anthropology. Teaching theory. Philosophy of education.

PERFIL ACADÉMICO DEL AUTOR

Doctor en Filosofía. Profesor del Dpto. de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia. Premio Nacional de Doctorado en Filosofía por la tesis: La identidad del educador. Referentes de identidad constitutivos de la profesión educativa. Ha publicado: El profesor como formador moral. La relevancia formativa del ejemplo, Madrid, PPC, 2006. Es también autor del libro: El nuevo modelo de profesor: un análisis crítico, Madrid, La Muralla, 2006.

Dirección del autor: Universidad de Murcia. Facultad de Educación.
Dpto. T^a e H^a de la Educación
Campus Universitario de Espinardo.
Apartado de Correos, 4021.
30071 Murcia
E-mail: jpenalva@um.es

Fecha recepción del artículo: 29. septiembre. 2006

Fecha aceptación del artículo: 12. enero. 2007

6

DE LA DEPENDENCIA A LA AUTONOMÍA: ¿DÓNDE QUEDA LA EDUCACIÓN?

**(FROM DEPENDENCE TO AUTHONOMY: WHAT'S THE PLACE OF
EDUCATION?)**

Amando Vega Fuentes
Universidad del País Vasco

RESUMEN

El desarrollo de un Sistema Nacional de Dependencia aborda la necesidad de apoyos a las personas con discapacidad. Pero existe la necesidad de superar el enfoque médico-asistencial dominante para llegar a un planteamiento respetuoso de los derechos de las personas con discapacidad que piden atención integral y calidad de vida. Este artículo pretende analizar los conceptos de autonomía y dependencia con sus implicaciones para la atención de las personas con discapacidad, planteando diferentes lecturas, para defender una pedagogía de la autonomía. Más allá de enfoques médicos-asistencialistas o de mercado se ha de pretender el desarrollo integral de las personas, tarea que no se puede desarrollar sin la implicación de la educación formal y no formal.

ABSTRACT

The development of a National System of Dependency approaches the necessity of giving support to disabled people. But it is necessary to overcome the dominant medical-welfare approach in order to arrive to a respectful position disabled people rights, who ask for integral attention and life quality. This article tries to analyse the concepts of autonomy and dependence and its implications for the attention of disabled people, raising different readings, to defend a pedagogy of the autonomy. Beyond medical-assistencialist or market approaches, people's integral development has to be fostered, and this aim cannot be reached without the implication of formal and nonformal education instances.

INTRODUCCIÓN

Si algunos conceptos resultan familiares en el ámbito educativo son precisamente los de autonomía y dependencia, términos contrapuestos en su contenido, pero que entrelazados ayudan a comprender ese complejo mundo de la discapacidad. La autonomía es posible incluso en situaciones de graves limitaciones. Entre la autonomía y la dependencia existe una gran variabilidad de formas de vida difíciles de catalogar. Su complejidad viene marcada por la propia vida humana que se resiste a todo tipo de encasillamientos y por la capacidad de las personas para enfrentarse con sus propias limitaciones.

El debate sobre los derechos de las personas dependientes, por otra parte, ha ido ganando protagonismo durante los últimos años en los ámbitos educativos, políticos y sociales de los distintos países europeos. Este debate se da en los estados y en la Comunidad Europea, como se pone de manifiesto en las distintas iniciativas y recomendaciones del Consejo de Europa sobre estos temas. En España, el sistema de atención integral que trata de desarrollar la Ley de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las Personas en Situación de Dependencia, busca garantizar a las personas dependientes “unos derechos básicos, fundamentados en los principios de universalidad, equidad e igualdad”, enmarcados en un Sistema Nacional de Dependencia configurado por la Administración General del Estado, las Comunidades Autónomas y las Entidades Locales.

Llama la atención, de todas formas, que en el balance entre estos dos términos sea precisamente el término “dependencia” quien parece haber asumido el protagonismo. Así se habla de la Ley de Dependencia del mismo modo que existe un Sistema Nacional de Dependencia. Lo que obedece a la intención de la legislación de dar respuesta a la dependencia, cuando lo más correcto sería reforzar la autonomía para evitar así la dependencia. Este comentario no es un simple juego de palabras, pues oculta tras de sí una profunda carga ideológica sobre la que conviene reflexionar, por sus implicaciones prácticas y, sobre todo, educativas.

El desarrollo de un sistema nacional que aborde la atención a la dependencia tiene su origen en el aumento de la demanda de cuidados (envejecimiento de la población, mayor supervivencia de afectados por diversas enfermedades, mayor accidentalidad), y en factores relacionados con el desarrollo económico y social, unido a la integración con los países de nuestro entorno que ha experimentado España en las últimas décadas, lo que han llevado a reclamar no sólo más cuidados sino también de más calidad y con una orientación diferente. Pero también a la creciente oferta de cuidados, explicado, en gran medida, por el mismo desarrollo social (modificación de la estructura familiar tradicional, a incorporación de la mujer al trabajo...).

Se presenta, pues, una situación nueva que pide respuestas novedosas, si

de verdad se quiere responder a las necesidades planteadas en la actualidad. Hasta la fecha, la atención formal a la dependencia ha tenido un carácter asistencial y ha correspondido a las administraciones autonómicas y locales, junto con el sistema de Seguridad Social. El modelo que ha sustentado esta atención ha sido eminentemente médico, con derivación hacia a respuestas asistenciales. Pero este planteamiento no es respetuoso con los derechos de las personas con limitaciones que piden calidad de vida y desarrollo integral.

Pero, ¿se puede conseguir la autonomía de las personas con discapacidad sin contemplar los aspectos educativos? ¿Bastará con facilitar unas prestaciones económicas o servicios que respondan a necesidades de apoyo concretas según el grado de dependencia? ¿No pide la promoción de la autonomía una atención educativa personal que va más allá de las prestaciones técnicas o asistenciales?

1. EN BUSCA DE LA AUTONOMÍA PERDIDA

Si algo preocupa a las personas con discapacidad es disponer de los recursos personales y sociales que les permita disfrutar de una vida autónoma. Es una inquietud que comparten también los padres y los profesionales dedicados a las personas con limitaciones. Sin embargo, la práctica esta llena de carencias, como la historia de la atención de las personas con discapacidad muestra.

Ha dominado durante muchos años el modelo médico-asistencial de la discapacidad, centrado en “reparar” o “compensar” las funciones dañadas mediante técnicas terapéuticas y/o aparatos y ayudas técnicas. Se entiende que así el sujeto afectado se reintegrará en las actividades propias de su edad y medio cultural. La Ley de Bases de la Seguridad Social, de 1963, es una muestra clara de este enfoque en nuestro país.

Con la Constitución Española se pretende en 1978 un cambio hacia el enfoque de los derechos humanos en la atención a las necesidades de las personas con discapacidad. La Carta Magna reconoce a todos los españoles la igualdad ante la Ley. Desde el derecho a la igualdad de oportunidades, corresponde a los poderes públicos garantizar que esa igualdad sea efectiva mediante la remoción de aquellos obstáculos que impiden o dificultan la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social. Con este fin en su artículo 49, ordena a los poderes públicos que presten a las personas con discapacidad la atención especializada y el amparo especial necesario para el disfrute de sus derechos.

Este cambio de enfoque entronca directamente con los principios de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) y de las Declaraciones sobre los Derechos de las Personas con Retraso Mental (1971) y Derechos de las

Personas Minusválidas (1975). La ley de Integración Social de los Minusválidos (LISMI) es, a su vez, coetánea del Programa de Acción Mundial para Personas con Discapacidad aprobada por Naciones Unidas (1982), donde expresamente se dice que: “para lograr la participación e igualdad plenas, no bastan las medidas de rehabilitación orientadas hacia las personas con discapacidad. La experiencia ha demostrado que es en gran parte el medio el que determina el efecto de una deficiencia o incapacidad sobre la vida diaria de la persona”.

La LISMI (1982) significó un gran paso en la defensa de los derechos de las personas con discapacidad con la oferta de apoyos complementarios, ayudas técnicas y servicios especializados que les permitiera vivir con más autonomía tanto en sus hogares como en la comunidad. Pero esta ley siguió encorsetada en el enfoque asistencialista, al estar centrada en los sujetos, dejando al mismo tiempo “aspectos mal resueltos y otros pendientes de desarrollo” (Vila, Trueta, 2003, 12-13).

El Plan de Acción para las Personas con Discapacidad aprobado en 1996 (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 1996) constituye un paso más en la búsqueda de la soñada autonomía con la propuesta de una política integral que establece los contenidos mínimos y las prioridades estatales hasta el año 2002 en materia de discapacidad. Se contempla aquí el derecho de las personas con discapacidad a ser atendidas en sus peculiaridades al mismo tiempo que se asumen los principios de vida independiente, calidad de vida, igualdad de oportunidades, integración y participación.

El II Plan de acción para las personas con discapacidad 2003-2007 (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2003) continúa en la misma línea de evitar la discriminación y favorecer la igualdad de derechos. Para ello se asumen cuatro líneas fundamentales:

- Los poderes públicos deben garantizar que las personas con discapacidad puedan disfrutar de forma efectiva y en condiciones de igualdad de todos sus derechos.
- Deben tener prioridad las políticas que fomentan la autosuficiencia económica y la participación de las personas con discapacidad en la vida de la comunidad.
- Todos los entornos, productos y servicios deben ser accesibles a todas las personas.
- Todas las acciones deben emprenderse bajo el diálogo y la cooperación con las entidades sociales.

Para lograr todo esto, el Plan establece como estrategias básicas el fomento de la participación y la solidaridad, la coordinación entre todas las administraciones y organismos, la distribución equitativa de los recursos y la mejora de

la calidad y de los servicios existentes. Este plan sigue el enfoque de los derechos humanos y está al servicio de la política de igualdad de oportunidades, tal como está formulada en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de Oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad. Entre los principios que subyacen y dan sentido a tan numerosas propuestas, destaca el de “autonomía y vida independiente”.

Naciones Unidas (2006), por su parte, a través de un comité especial acaba de aprobar la Convención Internacional para los Derechos de las Personas Discapacitadas. El tratado debe ser aprobado por la Asamblea General de la ONU en el período de sesiones que comienza en septiembre y tras su posterior ratificación por los países miembros podría entrar en vigor en 2008 o 2009. La convención pretende ser un instrumento vinculante para que los gobiernos introduzcan cambios en sus legislaciones para mejorar y promover el acceso a la educación y al empleo a las personas con discapacidad así como para que puedan tener acceso a la información y sistemas de salud adecuados, y a moverse sin obstáculos físicos ni sociales. También tiene como objetivo proteger y garantizar el disfrute y la igualdad plena con el resto de personas en áreas como la participación en la vida pública y en el bienestar social. El ministro de Trabajo y Asuntos Sociales rubricó esta Convención el 31 de marzo en la sede de la Organización de Naciones Unidas (ONU) de Nueva York.

El respeto a la autonomía individual está recogido como principio general en esta convención junto con la libertad para tomar decisiones propias, la independencia de las personas, la no discriminación, el respeto por la diferencia y la aceptación de la discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana, y la igualdad de oportunidades.

En España tenemos finalmente la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia, que se justifica por la necesidad de garantizar a los ciudadanos, y a las propias Comunidades Autónomas, un marco estable de recursos y servicios para la atención a la dependencia. Su progresiva importancia lleva ahora al Estado a intervenir en este ámbito con la regulación contenida en esta Ley, que la configura como una nueva modalidad de protección social que amplía y complementa la acción protectora del Estado y del Sistema de la Seguridad Social.

2. LA AUTONOMÍA TAMBIÉN ES UNA CUESTIÓN PEDAGÓGICA

Desde el ámbito pedagógico se entiende la acción educativa como un recurso más que facilita la autonomía de las personas y hacia ella se orientan todos sus recursos, tras el paraguas de los que se denomina el “desarrollo integral de las personas”.

Pero ¿qué significa el pleno desarrollo de las personas? Aquí caben respuestas diferentes según se entienda la discapacidad y la educación. Todavía pueden encontrarse en manuales no antiguos la diferencia entre individuos adiestrables e individuos educables cuando tratan las personas con discapacidad mental. También hoy muchos equiparan la educación con la asistencia a un centro escolar o la autonomía con la simple movilidad física o la recepción de un apoyo económico.

La educación mira al pleno desarrollo del individuo en sus aspectos personales y sociales, en una tarea que se ha de extender a lo largo de toda la vida, cualquiera que sea su situación en relación con la enfermedad y la discapacidad. Se entiende así la definición de discapacidad propuesta por Pérez Bueno (2005, 19):

“La discapacidad (...) consistiría entonces en una práctica de libertad, cuyos resultados serían siempre dudosos, en la medida en que el futuro es incierto. La discapacidad consistiría entonces, por qué no, en una posibilidad para una vida creativa, un factor más dentro de una más amplia ética y estética de la existencia, y no porque la discapacidad fuese en sí misma algo valioso, deseable (no es cuestión de incurrir en esos sofismas), sino porque la posición de través que ocupan las personas con discapacidad en el tejido social da pie a ejercicios impredecibles de libertad”.

El desarrollo de la libertad y la autonomía es precisamente la gran meta de la acción educativa. Y en este marco, se entiende la importancia de tratar todo aquello que tiene que ver con la existencia de cada persona, más allá de las limitaciones, temas muchas veces olvidados en los ámbitos educativos, preocupados como estamos por el rendimiento académico.

Pero no podrán existir servicios comprometidos con el desarrollo de las personas en el más pleno sentido de la palabra si no existe una sociedad comprometida en la misma línea y, sobre todo, de las instituciones más relacionadas con la educación y la salud de los individuos. De ahí la importancia de ver la relación estrecha entre el valor de la educación y otros valores como el de la justicia y la salud.

La educación, como recuerda Quintana (2004), es una realidad compleja y no tiene una sola función, sino varias. Junto a la función económica y de formación profesional, debemos mencionar también otras funciones sociales (la adaptación del individuo a la sociedad, asegurar la continuidad y el cambio sociales, la formación cívica y política de los ciudadanos, etc.). La educación tiene también funciones de índole personal, procurando el bien del individuo al prepararlo para hacer frente a las exigencias de la vida y de la sociedad y darle medios de desarrollo personal, es decir, de crecimiento interior; hasta alcanzar una madurez humana, tanto de orden psíquico (equilibrio emocional, carácter, personalidad), como de índole cultural (instrucción, sentido crítico, talante ético, buena jerarquía de valores, junto de hábitos útiles y eficaces).

Vista desde la sociedad, como recuerda este autor, la educación es, ciertamente, un elemento social de primera clase; pero puede y debe ser vista también desde el individuo, y entonces aparece con una función sin duda todavía más excelente e importante: la promoción de las personas, en todas sus dimensiones, para ayudarles a vivir bien y satisfactoriamente, tanto en el plan individual como colectivo.

En este marco, conviene resaltar que muchas son las posibilidades de autonomía de las personas con discapacidad si tienen a su disposición los apoyos y recursos adecuados, entre los que conviene destacar los educativos. Esta promoción educativa tiene validez también con las personas dependientes, que también deben conservar su autonomía y disfrutar de la libertad que les permita participar en la vida de la sociedad. Porque ellos tienen también sus derechos (López Barahona y otros, 2002):

- Derecho al respeto de su dignidad humana, al ritmo personal en la evolución de su dependencia, a su autonomía, a su participación en el proceso de evaluación del grado de dependencia y en aquellas otras tomas de decisión donde sus intereses puedan verse afectados.
- Toda persona dependiente será informada en la medida de sus posibilidades sobre sus derechos y libertades, sobre las opciones y facilidades disponibles y sobre la evolución de la legislación que le concierne.
- Los poderes públicos tienen la responsabilidad de adoptar las medidas legislativas necesarias, para alcanzar la plena igualdad de oportunidades y para garantizar la accesibilidad de los ciudadanos a los servicios ofertados.

Para conseguir este gran objetivo, la acción educadora tiene un profundo compromiso y muchas actividades que desarrollar. Lo recuerda Barton (1998): “La función emancipadora no pretende solamente demostrar las diversas formas de discriminación y las condiciones en las que se desarrollan, sino también hacer algo al respecto. Lo que se busca es la posibilidad de elección y la autonomía. La libertad y la responsabilidad se entienden desde la vida social y colectiva. Así pues, es una cuestión de posibilitar las relaciones con los demás, de oportunidades en la vida y de modo de vida”.

Los planteamientos tradicionales, centrados en la asistencia y en la recuperación de las capacidades funcionales, tienen que ser sustituidos por otros que destaquen mucho más la identificación y la eliminación de los diversos obstáculos a la igualdad de oportunidades y a la plena participación de las personas con discapacidad en todos los aspectos de la vida. Si modificamos la forma en que organizamos nuestras sociedades, podremos reducir considerablemente e incluso eliminar los obstáculos a que se enfrentan las personas con discapacidad. Si algo piden las asociaciones, es la no discriminación y la igualdad de

oportunidades, pues la exclusión supone una vulneración de los derechos que debe tener garantizado todo ciudadano, con independencia de sus circunstancias personales.

La nueva concepción de la discapacidad supone una visión diferente de lo que constituyen las posibilidades de vida de las personas con discapacidades. Esta visión enfatiza la autodeterminación, la integración, la igualdad de derechos y las capacidades. Desde esta perspectiva, las personas se convierten en “discapacitadas” no debido a sus insuficiencias físicas o mentales, sino por la configuración de una sociedad diseñada por y para personas no discapacitadas. Lo resalta Brisenden (Drake, 1998) cuando sostiene que a él y a otras personas con insuficiencias: “(...) nos incapacitan edificios que no están diseñados para admitirnos, y esto conduce a su vez a toda una serie de otras discapacidades respecto a la educación, a nuestras oportunidades de conseguir un empleo, a nuestra vida social, etc. Sin embargo, se suelen rechazar estos argumentos, precisamente porque aceptarlos supone reconocer hasta qué punto no somos meramente desafortunados, sino que sufrimos la opresión directa de un entorno social hostil”.

3. EL APOYO A LA DEPENDENCIA

Dentro del movimiento de la discapacidad o el denominado de vida independiente, si algo es anatema es el enfoque médico-asistencial de la discapacidad hasta ahora dominante. Precisamente esta perspectiva ha hecho flacos favores a las personas con discapacidad, más pendiente de sus limitaciones que de sus derechos. Es un planteamiento, por otra parte, de talante individualista al entender la dependencia como una cuestión personal, tal como el mismo Consejo de Europa (1998) la entiende: “un estado en el que se encuentran las personas que por razones ligadas a la falta o pérdida de autonomía física, psíquica o intelectual, tienen necesidad de asistencia y/o ayudas importantes para realizar las actividades de la vida cotidiana”.

Bajo un enfoque social, como el seguido en la CIF (OMS, 2001), la presencia de enfermedades o trastornos que provocan un déficit en el funcionamiento corporal, una deficiencia, algunas personas sufren una limitación en la actividad. Si dicha limitación no es compensada a través de la adaptación del entorno, estas personas se ven restringidas en la participación y dependen de la ayuda de otras para realizar las actividades de la vida cotidiana, se convierten en personas dependientes.

Lo deseable sería evitar la enfermedad o el trastorno generador de dependencia mediante la prevención. Pero, cuando tal prevención no se ha existido o no ha alcanzado sus objetivos, y la enfermedad o el trastorno están instalados, para prevenir la situación de dependencia se puede actuar en distintos niveles,

ofreciendo prevención secundaria y terciaria. En primer lugar, se trataría de minimizar y retrasar las limitaciones en el funcionamiento; en segundo lugar, se intentaría que el déficit funcional cause la menor limitación en la actividad posible; en tercer lugar, se buscaría conseguir la adecuada adaptación del entorno para posibilitar la participación en las actividades de la vida cotidiana. Así, la prevención de dependencia englobaría todas las acciones encaminadas a minimizar y/o retrasar la aparición o agravamiento de situaciones de dependencia en personas afectadas por enfermedades o trastornos que generan discapacidad. El objetivo, pues, no es otro que conseguir la mayor autonomía posible a pesar de las limitaciones.

Se ha insistido, por otra parte, en la necesidad de participación de las personas con discapacidad, hasta llegar a la vida independiente, como reflejo máximo de su esfuerzo por la autonomía. Las barreras están en muchas ocasiones más en la sociedad que en las personas. Los objetivos se centrarían en la mejora de la accesibilidad en todos los ámbitos sociales: educativos, culturales, políticos, etc. La dependencia es un concepto relativo, pues existirá en mayor o menor grado según se disponga de más o menos recursos personales y sociales.

Sin embargo, en los planes relacionados con la dependencia se insiste, sobre todo, en la necesidad de cuidadores. Cuando la limitación en la actividad de una persona alcanza tal grado que no es capaz de realizar por si misma las actividades de la vida cotidiana, se considera a esta persona como dependiente, lo que indica que necesita a terceras personas como apoyo: son los cuidadores. Se entiende, a partir de aquí, la importancia dada a la necesidad de tener en cuenta que algunas personas, aun no necesitando de terceros en la actualidad, están afectadas por patologías cuya evolución deriva hacia una situación de dependencia; estas personas “susceptibles de llegar a ser dependientes” o “potencialmente dependientes”.

Es evidente, pues, el protagonismo que la dependencia toma en este entramado, entendida como un ente que no sólo incluye en si mismo a las personas que tienen limitaciones, sino también a las que tienen esta posibilidad, asumiendo en su poder incluso a los cuidadores de los mismos, a los que podríamos considerar como los “dependientes de los dependientes”.

Y aparecen aquí los profesionales como responsables de que el sistema de la “dependencia” funcione: “para garantizar que todas esas acciones lleguen a las personas dependientes y a sus cuidadores, y cumplen con su objetivo de prevención, deben ser llevadas a cabo por profesionales formados y ser ofrecidas de manera programada y coordinada”.

El propio Libro Blanco sobre la Atención a las Personas en Situación de Dependencia en España (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2005), dice que “hasta el momento no existe una red de centros socio-sanitarios como tal, ni tampoco una coordinación entre prestadores”, aunque no falten servicios o

recursos (atención sanitaria, ayudas técnicas, servicios sociales, etc.) que están siendo empleados con un objetivo rehabilitador y preventivo como tampoco algún tipo de conexiones informales entre los prestadores de servicios que impliquen cierta coordinación. También se habla de la coordinación sociosanitaria, entendida como: “un conjunto de acciones encaminadas a ordenar los sistemas sanitario y social para ofrecer una respuesta integral a las necesidades de atención sociosanitaria que se presentan simultáneamente en las personas que padecen situaciones de dependencia” (cap. VII, p. 16).

Tenemos, pues, planteado un sistema perfecto donde la dependencia es asistida dentro del sistema de la “dependencia”. Desde la dependencia de unas limitaciones se llegaría a la dependencia de esa red que todo lo aglutina en beneficio, por supuesto, de la “atención a la dependencia”. Se da la situación paradójica, por otra parte, según los datos obtenidos por Asem-Galicia (2006) a través de las encuestas a los profesionales de los servicios sanitarios de Atención Primaria y de los servicios sociales municipales, que el tiempo que dedican a labores relacionadas con la atención integral es insuficiente y que su nivel de formación para realizar esa labor no es adecuado. Además, aún adquiriendo una mayor formación y dedicando un mayor número de horas a la atención a las personas en situación de dependencia, la prevención de dicha situación no se podría hacer de manera eficiente ya que no existe una coordinación sociosanitaria que lo permita. Lo que se traduce en que no se pueden atender más que la dependencia y no muy bien, sin que se pueden desarrollar actividades de prevención para evitarla. ¿Dónde queda la promoción de la autonomía?

Y es aquí donde surge una pregunta clave: ¿es posible esta respuesta integral sin contemplar los aspectos educativos? ¿Qué aportaciones específicas pueden hacer los educadores a la problemática de la dependencia? Se da la circunstancia de que la denominada Educación Especial, con amplia trayectoria en el mundo de la discapacidad, alerta sobre los peligros de los modelos médicos y asistenciales, excluyentes por excelencia, así como de las dificultades de conseguir instituciones inclusivas, que respondan a todas las necesidades de las personas con discapacidad desde la perspectiva de la autonomía personal y social.

De todas formas, de acuerdo con las recomendaciones relativas a la dependencia del Consejo de Europa, se propone una respuesta sociosanitaria integral a las necesidades de las personas dependientes o susceptibles de poder serlo y sus cuidadores, basada en la coordinación del sistema sanitario, los servicios sociales y el entorno familiar y asociativo, en la primacía de los objetivos de prevención y rehabilitación frente a los de curación y asistencia personal y en la participación de los afectados en la definición de sus necesidades y en la de las medidas para hacerles frente.

La ley, sin embargo, parece caer en la trampa de un enfoque que reduce a las personas con discapacidad en “dependientes” de unos profesionales que tienen el poder de tomar decisiones sobre su autonomía. Imposibilita, por otra

parte, reconocer a las personas en situación de dependencia como personas con diversidad funcional, sin distinción por criterios de edad o etiología de la insuficiencia, que funcionan de forma diferente, interactuando con numerosas barreras que impiden la participación en igualdad de condiciones (Novoa, 2007). Según este autor: "El prejuicio asistencialista incapacita para apreciar a las personas con diversidad funcional en situación de dependencia como ciudadanos que hemos de enfrentar problemas sociales, económicos y políticos que son una manifiesta discriminación de nuestros derechos humanos y civiles. ¿Cómo superar el prejuicio? Contando con los medios para responsabilizarnos de nuestra propia vida".

4. LA PROMOCIÓN DE LA AUTONOMÍA

La autonomía implica que uno disponga de los recursos necesarios para hacerse cargo de la propia vida. Es aquí donde conviene recalcar la importancia básica de la acción educadora como un recurso más para la atención integral, que no sólo complementa y da otra vida a la atención médica y asistencial sino que desarrolla también la independencia de las personas con discapacidad, a pesar de sus limitaciones, en contextos accesibles. La acción educadora pone la mirada en la persona y en sus capacidades, lo que permite una visión diferente tanto de la atención médica a sus limitaciones como de los recursos necesarios para su atención y prevención.

Es interesante considerar, en este sentido, las conclusiones obtenidas en el estudio de Asem-Galicia (2006), al insistir en aspectos no contemplados en el debate de la dependencia que debiera ser un compromiso más con la autonomía de las personas con discapacidad. Las carencias del sistema actual muestran las tremendas dificultades que las personas con discapacidad tienen para acceder a una vida normalizada, lo que ayuda a entender su carencia de autonomía.

La mayoría de los afectados (un 80% de los enfermos neuromusculares) acuden por primera vez a un especialista cuando ya se han instalado las consecuencias funcionales de su patología, son diagnosticados de diferentes patologías antes de disponer de un diagnóstico definitivo y acceden a este diagnóstico después de esperar de media más de cuatro años. Esto nos lleva a concluir que, aún existiendo un programa de prevención, la incorporación es muy tardía en la mayoría de los casos.

El hecho de que un elevado porcentaje de afectados por enfermedades que generan discapacidad y dependencia no dispongan de manera temprana de un diagnóstico preciso de su patología, que permita una detección y atención temprana de la situación de dependencia, parece estar explicado, en gran medida, por la falta de información, no sólo de los propios afectados o de sus familias, que no acuden al médico con la suficiente rapidez; sino del sistema sanita-

rio, que no les deriva hacia los profesionales adecuados con la suficiente rapidez. La mayoría de los afectados (en muchos casos más del 80%) consideran que la información ofrecida por los diferentes agentes (médicos especialistas, EVO, Atención Primaria y Servicios Sociales) respecto a la evolución prevista de su patología, consecuencias sanitarias y sociales, posibilidad y pautas/recursos de prevención, existencia de otros agentes de interés, es insuficiente. La mayor información de la sociedad en general y la mayor formación de los profesionales del ámbito sanitario al respecto, parece un avance necesario.

Los controles programados para hacer un seguimiento de los casos de dependencia son realizados de manera muy marginal y la razón es que los usuarios no han recibido la información de que deben hacerlos. Los resultados indican que no existe coordinación, ni siquiera informal, entre los distintos agentes pertenecientes al ámbito de la prevención de dependencia. Cuando un afectado por una patología que genera discapacidad y dependencia visita a un "agente" sanitario o social, éste no le da información respecto a la existencia de otros "agentes" o le deriva a otro "agente" de lo que debería constituir el "sistema de prevención" para garantizar la continuidad de la atención integral.

Los afectados que no pertenecen a asociaciones que ofrecen tratamientos preventivos (lo que se corresponde con la población dependiente en general), realizan algún tratamiento de este tipo solo en el 37% de los casos, y en el 33% lo hace en un centro privado. La principal razón por la que no se realizan tratamientos preventivos es la falta de información sobre la conveniencia de este y la falta de oferta en los servicios sociosanitarios.

Los datos reflejan un nivel de ayudas técnicas y de adaptación de vivienda muy deficiente en relación con el grado medio de minusvalía y con la necesidad de ayuda de terceras personas para realizar las actividades básicas de la vida cotidiana que declaran los afectados. Por otra parte, la vivienda del 47% de los afectados no está adaptada a sus necesidades, con lo que implica de carga para los cuidadores. El 71% de los afectados dependientes consideran necesaria la colaboración de otra persona que apoye al cuidador principal. Una vez más, aparece la limitación de acceso a las ayudas técnicas y a la adaptación de vivienda.

Estas consecuencias se complican por un sistema de prevención deficiente. Además del agravamiento de las consecuencias funcionales de la patología, que podían haberse retrasado o minimizado de haberse realizado una prevención secundaria eficiente, la calidad de vida de las personas dependientes también se ve negativamente afectada por la deficiencia en la inserción laboral y social que no se potencia a través de la prevención terciaria.

Por otra parte, como la mayoría de los cuidadores principales no es personal contratado sino miembros de la familia, las deficiencias en el sistema de atención integral a la dependencia afecta también a la calidad de vida de estas

personas. El 62% de los cuidadores no trabaja ni estudia y la razón, porque no pueden compatibilizar la actividad con el cuidado de la persona dependiente. A esta incompatibilidad contribuye, por una parte, la poca flexibilidad en las actividades profesionales de los cuidadores y, por otra parte, la falta de recursos externos (centros de día, ayuda a domicilio) que apoyen al cuidador principal. A pesar de esto, llama la atención que el “recurso” solicitado por los cuidadores sea la existencia de apoyo y asesoramiento profesional accesible.

Los profesionales de los servicios sanitarios de Atención Primaria y de los servicios sociales municipales, quienes más directamente atienden a las personas en situación de dependencia y a sus cuidadores principales, consideran que el tiempo que dedican a labores relacionadas con la atención integral es insuficiente y que su nivel de formación no es el adecuado. Además, la prevención no se puede desarrollar de forma eficiente sin la coordinación sociosanitaria.

La visión del resto de profesionales que conforman el sistema de dependencia también concuerda con la de los usuarios y la de los profesionales encargados de la “intervención directa”:

- La detección de la situación actual o potencial de dependencia consecuencia de una determinada patología no es lo suficientemente precoz en términos de llevar a cabo una prevención eficiente.
- Cuando el diagnóstico es claro y la situación de dependencia está detectada, la falta de recursos (humanos, técnicos, equipamiento, formación ...) explican una parte importante de la falta de atención integral a la dependencia. Pero, aun existiendo tales recursos, el acceso sería muy dificultoso por la falta de información y la ausencia de coordinación entre los distintos servicios.

En general, se detecta una gran carencia de información y formación en los mismos afectados y en sus cuidadores. Por otra parte, los profesionales (servicios sanitarios de AP y de los servicios sociales municipales) que más directamente atienden a las personas en situación de dependencia y a sus cuidadores principales, consideran que el tiempo que dedican a labores relacionadas con la atención integral es insuficiente y que su nivel de formación para realizar esa labor es insuficiente.

¿Puede estar la solución en más de lo mismo? Se da la circunstancia que la atención familiar e incluso vecinal que hasta ahora ha cubierto no pocos flancos, tiende a disminuir, al mismo tiempo que las demandas de las personas con discapacidad son mayores, pues ya no se contentan con los estilos y tipos de recursos hasta ahora ofertados. A nadie le gusta la “dependencia” y menos de personas extrañas a su historia personal y contexto social. No quieren ser tratados como simples objetos según el grado de dependencia, de acuerdo con criterios técnicos y económicos. Estamos ante personas que buscan ante todo una

atención personal, preparada y comprometida, lo que difícilmente se conseguirá con unos servicios médico-asistenciales o unos apoyos técnicos por muy sofisticados que sean.

El bienestar de la personas depende también de la relaciones personales, de la comunicación sincera, de los afectos expresados como también del sentido que se dé a la vida, a sus preocupaciones, a sus proyectos, a sus ilusiones, etc., .Y esto se ha de hacer posible a través de las escuelas, los hogares, los lugares de trabajo, las prestaciones comunitarias..., lo que implica una acción educadora comprometida con las personas en su globalidad para la búsqueda de un proyecto de vida. Porque, en el caso de la enfermedad o discapacidad, también se puede plantear el elogio de la debilidad (Jollien, 2001) o tener en cuenta su potencial “creativo” que señala Sakcs (1997, 17):

“Hay defectos, enfermedades y trastornos que pueden desempeñar un papel paradójico, revelando capacidades, desarrollos, evoluciones, formas de vida latentes, que podrían no ser vistos nunca, o ni siquiera imaginados en ausencia de aquéllos”.

5. LA RACIONALIDAD ECONÓMICA

No se puede olvidar al mismo tiempo los intereses económicos en juego, como lo saben muy bien los expertos en cuestiones monetarias. Los ancianos aparecen hoy como un grupo económico de gran interés (Expansión Directo, 2003), como puede verse en el libro *Los mayores en España, un mercado emergente* (Varios, 2003). Textos extraídos de este libro constituyen una clara prueba. Así Manuel Márquez señala: “Entre los productos que hay que adecuar están los bancarios, como la póliza vivienda, el viaje-cuota garantizado o la libreta-ahorro senior con identificación mensual clara de beneficios; la necesidad de crear ciudades con residencias individuales, integradas en la naturaleza, con amplios servicios preventivos y programas de actividades y ocio; situar una altura media de las estanterías en las grandes superficies, etc”.

Sin embargo, convertirlos en clientes potenciales de nuevos productos no debería desvirtuar otros aspectos, como Gil Calvo indica: “Tratamos a los mayores como demandantes de toda clase de bienes y servicios a veces innecesarios que les vendemos tras convencerles de que necesitan comprarlos: medicinas, seguros, cirugía estética, y toda clase de chucherías y engaños. Puede que la sociedad ya no demande mayores, al no considerarlos productivos ni rentables. Pero al menos el mercado sí que se preocupa de la demanda solvente de los mayores, pues promete ser extraordinariamente rentable. Sobre todo en el futuro, cuando se jubilen las próximas promociones más escolarizadas, sobreeducadas e hipertituladas”.

No extraña encontrar en la red ofertas de todo tipo para prevenir y tratar la dependencia. Gerogestión ofrece “calidad y bienestar para las personas mayores”, señalando de entrada: “Somos profesionales en la atención integral a las personas mayores, aportando seguridad y calidad de vida, capaz de reconocer toda su experiencia vital y devolverles la aportación de su trabajo”.

Los principios básicos de su gestión se concretan en alta calidad asistencial, respeto al medio ambiente y a la seguridad y salud de sus profesionales, especialización, individualización de cuidados y diversificación de servicios, etc.

En otra web se puede encontrar “una nueva forma de entender la vida con la que has soñado tanto tiempo y por fin puedes hacer realidad. Porque sabemos que existe toda una vida por delante a partir de los 60”, para ofertar unas viviendas de ensueño donde uno puede disfrutar de todos sus “hobbies y pasiones”. El texto continúa presentado este paraíso, con viviendas de ensueño, zonas ajardinadas y de recreo comunes, “un impresionante centro social y de ocio”, con centro asistencial, restaurantes, locales comerciales, club social con biblioteca, teatro, salas de reuniones y fiestas, bar privado, centro de negocios, spafitness, piscina exterior... y “todo lo que usted pueda imaginar, para disfrutar de todos sus hobbies y pasiones”.

Esta oferta puede llegar también a otras personas con limitaciones, a medida que estas dispongan de más recursos económicos, porque cuando hay dinero, el mercado está dispuesto a superar todo tipo de barreras. Todo lo contrario sucede, cuando la discapacidad está ligada a la pobreza.

¿Qué más se puede pedir? El problema es cómo llegar a poder disfrutar de esa “atención integral” y llegar al paraíso deseado. Y aquí encajan las reflexiones de Barton (2000), sobre el significado de las condiciones y relaciones socio-económicas en la posición y experiencia de los discapacitados, objeto de un estudio de servicios a adultos con discapacidades realizado durante un periodo de bruscos cambios en Canadá por Pedlar y Hutchinso, quienes usaron una combinación de estudios y métodos de entrevistas para explorar el impacto de la racionalidad económica en la práctica y la previsión. En este contexto dirigido al mercado, los investigadores afirmaron que la discapacidad tiende a convertirse en comodidad, en primer lugar, cuando el valor monetario se coloca en lugar de las necesidades que surgen de la propia discapacidad, y, en segundo lugar, cuando los servicios para cada sujeto con discapacidad están dirigidos no a satisfacer esas necesidades, sino a realizar un valor monetario.

A través de la influencia de las ideologías de mercado, como señala Barton (2000), los servicios que históricamente habían sido vistos como esenciales para el bien social, hoy en día basan su subsistencia en la habilidad para competir en el ámbito de su negocio, es decir, de la gente. Y, al reconocer que la privatización de los servicios humanos es un tema extremadamente serio y discutible, el autor apunta una serie de preguntas importantes incluyendo:

- ¿Es lícito que las agencias de servicios sociales busquen un beneficio económico?
- ¿Es posible que pueda proporcionar los cuidados de calidad que la gente necesita cuando una organización se mueve por motivos económicos?
- ¿El incentivo económico hace que aumente la probabilidad de que el discapacitado se convierta en un cómodo?

Los investigadores mantienen que estos cambios se están produciendo en un trasfondo de recortes en la ayuda financiera, serias dudas sobre el futuro del sector servicios, un aumento en la competitividad frente a los cada vez más escasos recursos y una falta importante de directrices a nivel nacional. Ante esta situación, los valores de diversidad, participación y comunidad se están sustituyendo por las necesidades de “habilidades de gestión, dirección y negociación empresarial”.

La competitividad entre las agencias ha llevado a la existencia de prácticas como la de seleccionar a aquellos clientes que pueden servir mejor con vistas a obtener un resultado positivo. Por tanto aquellos sujetos que llevan la etiqueta de “severos” o “complejos” en relación a su nivel de discapacidad se convierten en individuos más vulnerables. Por otra parte, la toma de decisiones guiada por las leyes del mercado proporciona un contexto en el que el sector privado influye cada vez más en las políticas públicas relativas a la práctica y provisión de servicios humanos.

La visión global de las necesidades de las personas dependientes, por otra parte, va “más allá de las preocupaciones relacionadas con la salud y lo biomédico de la interpretación de bienestar”. Por esta razón el CECS (2003) señala que es importante responder a las necesidades de las personas sean del origen que sean, médicas, psicológicas, psiquiátricas, emocionales, económicas o sociales. En consecuencia, los sistemas de atención deben incluir la provisión de mecanismos de apoyos formales e informales desde dentro y fuera de los estándares presupuestarios sanitarios.

El objetivo de la prevención de la dependencia es poder dar a cada persona que envejece las mayores posibilidades para evitar que se convierta en una persona mayor dependiente cuando alcance la vejez o, si fuera el caso, ser lo menos dependientes posibles. El envejecimiento saludable y la prevención de la dependencia requieren investigación a temprana edad y con una vida saludable. Muchas personas no llegan a la vejez por una muerte prematura causada por un modo de vida poco sano. La manera en la que vivimos ahora afectará la forma en la que viviremos en el futuro, o no viviremos. La pobreza y desigualdad también puede ser una causa de una muerte prematura.

Resulta curioso, por no utilizar otra expresión más provocadora, que sean empresas con poco interés por las personas con limitaciones, quienes hayan promocionado los primeros estudios sobre la dependencia, como bancos, empresas farmacéuticas, etc. Por otra parte, profesiones que hasta ahora se habían desentendido de las necesidades de las personas marginadas parecen haber encontrado en este ámbito un nuevo y rentable filón. Pero todo se puede justificar o, al menos, intentarlo, tras la obra social que vende la imagen de compromiso con las personas. Es el nuevo “alma de la empresa”.

Por otra parte, llama la atención que en los planteamientos políticos esta prestación de apoyo ante la dependencia estaba pensada en un principio para las personas mayores, dejando de lado a otros colectivos, como pueden ser las personas con discapacidad intelectual, incluidas más tarde lo mismo que las personas con enfermedad mental.

Como también se insiste, por parte de los políticos, en las aportaciones de esta ley para la creación de nuevos puestos de trabajo. El Gobierno asegura que serán 300.000 los puestos de trabajo directos que dará lugar la atención a las personas dependientes, además de cientos de miles indirectos. El Libro Blanco de la Dependencia hablaba ya de 263.000 empleos. El sistema supone en sí mismo un semillero de nuevos empleos sociales (Almoguera, 2006).

Muchos los intereses económicos en juego, lo que provoca que los grupos del sector sociosanitario, como señala Novoa (2007), miembro del Foro de Vida Independiente, esperen su oportunidad: los sindicatos que se robustecerán a través de la capacitación y el encuadramiento del personal, el tercer sector que crecerá con la provisión de nuevos servicios, los profesionales que reforzarán estabilidad o influencia, etc. Por otro lado, desprovistos de poderío e influencia, perseveramos los consumidores del SAAD, que pretendemos acción positiva para decidir sobre nuestra propia existencia y participar activamente en la cotidianidad de nuestras ciudades, pueblos o aldeas, empeñados en ser libres.

6. HACIA UNA PEDAGOGÍA DE AUTONOMÍA

En el año 1993 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó las Normas uniformes para la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, elaboradas sobre la base de la experiencia adquirida a lo largo de la Década de las personas con discapacidad de las Naciones Unidas (1983-1992). Y, aunque las Normas uniformes no son obligatorias en el sentido jurídico estricto del término, suponen, sin embargo, un firme compromiso moral y político por parte de los Estados para la adopción de medidas, al tiempo que invitan a los Estados a cooperar en el desarrollo de políticas en favor de la igualdad de oportunidades de las personas con minusvalía.

Acaba de celebrarse, por otra parte, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, en Nueva York (Naciones Unidas, 2006). Esta reconoce que el sistema de derechos humanos actual tiene por objeto promover y proteger los derechos humanos de las personas con discapacidad, pero las normas y los mecanismos existentes de hecho no proporcionan protección adecuada para los casos concretos de personas con discapacidad. Se pretende elaborar y poner en práctica políticas, leyes y medidas administrativas para asegurar los derechos reconocidos en la convención y abolir las leyes, reglamentos, costumbres y prácticas que constituyen discriminación (Artículo 4).

Las personas con discapacidades ya no piden limosnas, sino que se respeten sus derechos. Así reclaman el derecho a no ser excluidos, frente a la dependencia de la buena voluntad de los demás. Quieren que se les acepte tal como son, en lugar de rehabilitarlos, convirtiéndoles en algo que nunca podrán ser. Esta identificación de la discapacidad implica que, aunque la gente con discapacidades quiera todos los servicios necesarios de forma que puedan desarrollar todo su potencial, además quieren seguir siendo diferentes y piden (de hecho, reclaman) que los no discapacitados no sólo acepten sus “diferencias” sino que lleguen a celebrar el ser “diferentes como una virtud apreciable” (Barton, 2000, 227). Este planteamiento conlleva también su malestar ante las asociaciones tradicionales, que ellos consideran trasnochadas por su enfoque médico, estilo asistencial, visión individualista y carencia de compromiso político.

Estas personas reivindican el análisis social de la discapacidad que presta especial importancia a la cuestión de la voz de las personas con limitaciones. Exigen que las personas con limitaciones no sean excluidas para tomar decisiones sobre asuntos clave relacionados con su calidad de vida. Y esta voz ha de tenerse en cuenta en los tres ámbitos: la prevención, la intervención y la asistencia o intervención paliativa. La primera persigue evitar y retrasar la aparición de la dependencia. La segunda pretende reconstruir la situación de “normalidad” previa, o disminuir el grado de severidad de la misma, una vez que ésta ya afecta al individuo. La tercera actúa frente a sus consecuencias, se trata de dar respuesta a las necesidades ya generadas por la situación de dependencia.

En el ámbito de la prevención, la erradicación de algunos hábitos y costumbres nocivos (tabaquismo, falta de ejercicio físico, etc.), muy influenciados por el entorno social del individuo, puede resultar en importantes ganancias en términos de salud y autonomía en la vejez. A ello habría que añadir los resultados positivos que en términos de prevención tendría la mejora de algunos factores socio-económicos, determinantes de la autonomía en edades avanzadas, como los recursos culturales, económicos, o la fortaleza de la red social.

En el ámbito de la intervención, a la actuación médica, farmacológica o quirúrgica sobre el organismo, habría que añadir intervenciones para un entorno físico y social menos exigente, más adaptado a una población tan envejecida como la española actualmente. Queda mucho por hacer respecto a adapta-

ciones en vías y transportes públicos y, muy especialmente, en los edificios y viviendas en las que residen las personas mayores. Pero éstas no son las únicas adaptaciones necesarias; también las expectativas sociales deben adaptarse a las situaciones de fragilidad creciente propias de la vejez, es decir, también se requieren adaptaciones en las actividades que se esperan de los mayores. Así, por ejemplo, la mayor parte de las mujeres de las actuales generaciones de mayores han de seguir sosteniendo el cuidado de la casa y de los restantes miembros de la familia, aún con sus fuerzas ya debilitadas.

En el ámbito de la asistencia, a la medicina paliativa se añaden los servicios sociales de respuesta a las situaciones de dependencia, tratando de sustituir o complementar a la persona mayor afectada en aquellas actividades que ella no puede realizar por sí misma. Este tercer ámbito, aunque más conocido, resulta muy insuficiente y reducido frente a la asistencia médica (Puga, 2005).

Son las personas con discapacidad quienes ha de asumir la responsabilidad y el protagonismo en todo aquello que concierne a sus vidas. Las personas con discapacidad se niegan a aceptar una función de seres dependientes y están comprometidos en la lucha para tener más poder en las cuestiones que les afectan.

Es aquí donde conviene recuperar las aportaciones de la pedagogía de la autonomía, pues esta es la meta a la que se han dirigido todos los servicios que tienen como objetivos la atención integral de las personas, tarea imposible desde el modelo de la dependencia hoy en boga, tan centrado en las limitaciones y en los servicios a prestar. La Pedagogía de la Autonomía (Freire, 2004) ve en la educación una contribución posible para un cambio social, sobre todo ante la inexorabilidad de las ideologías sustentadas por la ley del mercado. Educación es formación y lo es en la medida que involucra un proceso dialéctico entre sujetos y realidad, remarcando el carácter intersubjetivo. Los participantes con roles de enseñar y aprender se interrelacionan dinámicamente, a través del diálogo, reconociéndose mutuamente como sujetos que enseñan y aprenden conocimientos según una intencionalidad, aunque desde un bagaje cognitivo diferente y en una interacción que implica la travesía de la heteronomía a la autonomía.

Freire condenó las ideas fatalistas mediante las cuales se acepta la inmovilidad ideológica, de que “la realidad es lo que es y qué podemos hacer ante eso”. Y recaló la capacidad del educador de tomar decisiones que transformen las realidades de las personas, de preconcebidas y desesperanzadas en esperanzadoras y llenas de posibilidades. Su aproximación a la educación se nutre de sus experiencias directas con los procesos de individuos en el camino de lograr su liberación personal: “hay que lograr la expulsión del opresor de dentro del oprimido”.

Es importante, en este sentido, tener claro lo que significa el movimiento de las discapacidad es con sus implicaciones tanto para los sujetos y organiza-

ciones de “discapacitados” como para los profesionales dedicados a su atención. Ellos ni reclaman ser uniformes a los demás o volverse lo más normales posibles, ni buscan una independencia sin recibir ninguna ayuda. Ellos quieren un mundo en donde no existan discriminaciones e injusticias. Ellos desean que se escuchen sus voces, que se comprendan las barreras de la discriminación y opresión y que se desarrolle “una teoría política de acción social que busque tanto comprender como contribuir a un mundo en continuo cambio” (Barton, 2000, 96).

Urge, pues, un cambio de perspectiva, donde el individuo con dificultades sea percibido como persona con derechos a pesar de sus limitaciones. La educación para todos, según la perspectiva del movimiento de la discapacidad, no sólo representa la mejora de calidad educativa de los servicios educativos, sino también el compromiso con una sociedad más justa, en la que todos tengan el puesto que les corresponde como ciudadanos. La respuesta a la cuestión de la discapacidad requiere la responsabilidad colectiva que posibilite la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social, tarea imposible sin la educación de unos y de otros.

Este movimiento no se puede confundir con la “movida” de la progresiva delegación de la exclusión social en las organizaciones sociales, con la paulatina desresponsabilización del Estado “protector”, a quien sólo le queda la obligación de financiar (en parte y de acuerdo con intereses partidistas) a las ONG. Los márgenes de las garantías públicas -los mínimos de bienestar- se estrechan, no sólo por el lado del asistencialismo, sino por el de la derivación de las responsabilidades a terceros. La Administración pública justifica esta delegación resaltando las ventajas con las que cuentan las ONG como plataformas cercanas y abiertas a los mundos vitales.

Sin embargo, no todo son ventajas. La dependencia económica de las instituciones públicas o de empresas privadas por parte de las organizaciones sociales provoca en ellas un estilo competitivo y también clientelista, para poder asegurarse subvenciones y contratos. Esta dependencia y la competitividad no sólo reducen su capacidad para tomar decisiones libremente, sino que también dificulta la coordinación entre ellas y merman su capacidad de influencia y presión en el diseño de las políticas sociales públicas frente a la exclusión social. Las organizaciones benéficas deberían trabajar por alterar en todos sus sentidos la fábrica y la estructura de la vida social; deberían hacerse políticas... Aquellas que no están dispuestas a cambiar ya son anacrónicas. La sensibilidad benéfica está en la base de muchas actividades llevadas a cabo por no pocas asociaciones con la intención de recaudar recursos económicos y mantener una buena imagen pública que posibilite las subvenciones (Drake, 1998).

Las personas con discapacidad reivindican el derecho igualitario de perseguir las oportunidades que la vida le ofrece a cada individuo, prepararse para la participación por medio de la educación e integrarse en la sociedad a través

del empleo. Esto no sólo se demanda como derecho, sino que nace del sentido de responsabilidad cívica de contribuir. Una ciudadanía igualitaria significa más que el mero derecho a la protección, también conlleva la responsabilidad de la contrapartida. Las personas con discapacidad demandan tanto el derecho a participar como el derecho igualitario de contribuir. Su movimiento viene inspirado por el enfoque de los derechos fundamentales, lo que les ha llevado a demandar la inclusión (frente a la exclusión), la independencia y la autodeterminación (frente a la dependencia) y el fortalecimiento (frente a las posturas paternalistas).

Entre los profesionales llamados a desarrollar un papel básico en la promoción de la autonomía de las personas con discapacidad, están los educadores. Como profesionales comprometidos con el desarrollo personal y social de todas las personas, siempre tendrán un conocimiento de primera mano de las carencias personales y sociales de las personas marginadas a las que dedican una atención especial. Desentenderse de las cuestiones relacionadas con la autonomía de las personas con limitaciones de cualquier tipo, es dejar de lado los derechos fundamentales de éstas a una vida de calidad. La educación no tiene sentido si en la práctica contribuye a mantener la marginación de las personas con discapacidad, por más que sirva a los intereses del poder y calme las demandas de la sociedad.

Pasar del “sujeto objeto” de las políticas sociales al “sujeto activo” protagonista en su desarrollo requiere de una profunda reflexión educativa. La educación resulta un proceso orientado al desarrollo pleno de la persona; de su autoestima, de su seguridad emocional, de su capacidad reflexiva y crítica, de sus motivaciones, de su capacidad para comunicarse con los otros... Estos elementos dinámicos se configuran de forma permanente en las distintas actividades y relaciones que la persona va construyendo en su historia personal, y es, por tanto, en los sistemas concretos de actividad y de comunicación donde el ser humano se construye como sujeto activo, y él es parte integrante de su propio proceso educativo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La dependencia no es únicamente un concepto médico ni un problema de salud, sino sobre todo un problema social. La preeminencia del modelo médico a la hora de afrontar tanto el envejecimiento como la discapacidad desvía la atención de la compleja naturaleza del problema y, por tanto, de las soluciones al mismo. Éstas hay que buscarlas no únicamente en las raíces de los problemas de salud sino, sobre todo, en las circunstancias sociales, económicas y físicas del entorno que habita la persona dependiente.

Hay que reconocer, sin embargo, que los “minusválidos” han sufrido y sufren no poca marginación. Incluso los términos utilizados para nombrarlos (deficientes, minusválidos, discapacitados...), resaltan su menor validez frente a los “otros”, los “válidos”. Lo que recuerda al náufrago descrito por Delibes (2003, 185) en su parábola, quien desesperadamente pide ayuda y no la encuentra: “(...) porque estás sumido en la más total y absoluta impotencia, desengañate hijito, seamos realistas, que nada vamos a adelantar no llamando a las cosas por su nombre, y si gritas va a ser lo mismo que si silbas, un ruido más, porque si el mundo está sordo de nada vale dar voces, y si el mundo está ciego, nadie podrá leer tus mensajes, Jacinto, que es preferible que te hagas a la idea desde un principio y te pongas en la realidad. El mundo ni ve, ni oye, ni entiende”.

Los “minusválidos”, de todas formas, dan mucho juego para animar el espectáculo o sirven para responder a intereses políticos, económicos o de otro tipo, a cambio de cierta visibilidad. Pero cuando ellos demandan desde su precariedad, molestan y entonces quedan abandonados a su propia suerte. Se prefiere no ver, no oír, no entender.

A pesar de todo, la autonomía de la persona en la toma de decisiones sobre su propia existencia constituye la meta por excelencia de todas las normativas, manifiestos y convenciones aprobadas por organismos nacionales e internacionales. Con este fin se defiende la prioridad de las políticas activas que llevan a la autosuficiencia económica y la participación en la vida de la comunidad, y el reconocimiento del protagonismo individual y colectivo en la solución de sus propios problemas. Este compromiso social viene aguijoneado por las demandas de los propios afectados que ya no se contentan con ser pasivos receptores de políticas y programas diseñados por otros, sino que demandan convertirse en protagonistas de esos diseños y de su desarrollo posterior. No sólo se piden pensiones y prestaciones sanitarias, sino que solicitan más formación, apoyo al empleo, ayudas técnicas, servicios de asistencia a domicilio, apoyo a las familias, etc. Piden “calidad de vida” para ellos y para sus familias, lo que se traduce en la autonomía deseada.

Es necesario, pues, superar el enfoque asistencialista para llegar a una concepción social, donde los usuarios de las prestaciones desempeñan un papel más activo, de participación, en la gestión de los sistemas de atención. Se trata de un planteamiento más respetuoso de los derechos de las personas, a ser asumido también por el sistema educativo tanto en la formación de las personas a él confiadas como para sensibilizar a toda la sociedad sobre la necesidad de cambios sociales que posibiliten el respeto de los derechos de todas las personas, más allá de las limitaciones personales. En sociedades más accesibles y acogedoras de las personas, más allá de las limitaciones, las personas con discapacidades se desenvolverán con más libertad y autonomía.

La educación tiene aquí una gran tarea por realizar con la promoción del pleno desarrollo de las personas con discapacidad en el contexto de sus circunstancias personales y sociales. Para alcanzar un estado adecuado de bienestar físico, mental y social un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y realizar sus aspiraciones, de satisfacer sus necesidades y de cambiar o adaptarse al medio ambiente. La educación se convierte así, no en el objetivo, sino en una fuente de riqueza de la vida cotidiana. Se trata de promocionar los recursos personales y sociales de las personas con discapacidad, más allá de sus dependencias, para estimular su plena autonomía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almoguera, A. (2006). *El Gobierno aprueba el Proyecto de Ley de Autonomía Personal*. (en línea) Disponible en: <http://www.cermi.es/cermi/>
- ASEM-Galicia (2006). La Atención Integral a la Dependencia en Galicia. (en línea) Disponible en: [http://www.asemgalicia.com/documentos/actualidad/Investigacion \(15/06/2006\).](http://www.asemgalicia.com/documentos/actualidad/Investigacion (15/06/2006).)
- Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata.
- Barton, L. (2000). Análisis social de la discapacidad: ¿romanticismo o realismo? *I Congreso Internacional de Necesidades Educativas Especiales*. Granada: Ed. Adhara, 85-97.
- CECS (2003). Envejecimiento saludable y prevención de la dependencia. La mejora de la calidad de vida de las personas mayores dependientes. Boletín sobre el envejecimiento. *Perfiles y Tendencias*, 5. (en línea) Disponible en: [http://www.seg-social.es/imserso/masinfo/boletinopm6.pdf. \(10/07/2006\).](http://www.seg-social.es/imserso/masinfo/boletinopm6.pdf. (10/07/2006).)
- CERMI (2006). El sistema sanitario desconoce en gran medida las demandas de las personas con discapacidad. *Nota de Prensa/CERMI*. 17/08/2006.
- Consejo de Europa (1998). *Recomendación N° 98 (9)*. Del Comité de Ministros a los Estados miembros relativa a la dependencia (Adoptada por el Comité de Ministros el 18 de septiembre de 1998). (en línea) Disponible en: [http://www.discapnet.es/NR/rdonlyres/euj3ra3bilpbacijqkopml75a4v6b5zick4rz72kxxzbgw4yntotdoacsayoxuoipsgs-hrru5j2sajfzektxvtpvfg/0412.html. \(10/7/2006\).](http://www.discapnet.es/NR/rdonlyres/euj3ra3bilpbacijqkopml75a4v6b5zick4rz72kxxzbgw4yntotdoacsayoxuoipsgs-hrru5j2sajfzektxvtpvfg/0412.html. (10/7/2006).)
- Consejo de la Unión Europea (1996). *Resolución del Consejo y de los representantes de los gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el seno del Consejo, de 20 de diciembre de 1996, sobre la igualdad de oportunidades de las personas con minusvalías* (20/09/2006). (en línea) Disponible en: <http://www.infodisclm.com/documentos/resolucion%20europa.htm>
- Consejo de la Unión Europea (2006). Conclusiones del Consejo sobre los valores y principios comunes de los sistemas sanitarios de la Unión Europea (2006/c_146/01). *Diario Oficial de la Unión Europea*. (en línea) Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/s/oj/2006/c_146/c_14620060622es00010003.pdf \(10/7/2006\).](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/s/oj/2006/c_146/c_14620060622es00010003.pdf (10/7/2006).)
- Delibes, M. (2003). *Nuevas formas narrativas: Parábola del naufragio. Las guerras de nuestros antepasados*. Barcelona: Destino.
- Drake, R. F. (1998). Una crítica del papel de las organizaciones benéficas tradicionales. En Barton, L. (1998). *Discapacidad y sociedad*. Madrid: Morata, 161- 180.
- Expansión Directo (2003). Los ancianos, considerados como un grupo económico emergente. *Júbilo*. (en línea) Disponible en: <http://www.jubilo.es/asp/pagina.asp?IDPagina=1465>
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.
- Jollien, A. (2001). *Elogio de la debilidad*. Barcelona: RBA.
- Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de *Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia*. BOE núm. 299. Viernes 15 diciembre 2006.
- López Barahona, B. y otros (2006). *Prevención de la Dependencia*. (10/06/2006). (en línea) Disponible en: <http://www.jubilo.es/asp/Paginan.asp?NombrePag=bernardolopez.>
- López Martín, R. (2003). Las políticas socioeducativas en las sociedades del siglo XXI. Retos y desafíos. En: Ruiz, C. y otros (2003). *Educación Social: viejos usos y nuevos retos*. Valencia: Universitat de Valencia, 229-241.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (1996). *El Plan de Acción para las Personas con Discapacidad*. (en línea) Disponible en: <http://www.discapnet.es/NR/exeres/181E01FB-CD32-4EAA-9392-CADF3050A94C.htm>

- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2003). *II Plan de Acción para las Personas con Discapacidad 2003-2007*. Aprobado por el Consejo de Ministros de 5 de diciembre de 2003.
(en línea) Disponible en:
http://imsersodiscapacidad.usal.es/idos/F8/FDO6636/iipapcd2003_2007.pdf.
(30/08/2006).
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005). *Libro Blanco de la Dependencia*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Naciones Unidas (1982). *Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad y Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Naciones Unidas (1993). *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas.
- Naciones Unidas (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Sede de las Naciones Unidas, Nueva York, 14-25 de agosto de 2006.
(en línea) Disponible en:
www.org/esa/socdev/enable (30/08/2006).
- Novoa, J. A. (2007). Trampas para el cuarto pilar. *El País*, 21/01/07, 17.
- OMS (1986). *Carta de Otawa sobre promoción de la salud*. Ginebra: WHO.
- OMS (1999). *Salud21. Salud para todos en el siglo XXI*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Ginebra: OMS.
- Pérez Bueno, L. C. (2005). *El desmantelamiento de la discapacidad y otros escritos vacilantes*. Madrid: Fundación Luís Vives.
- Pérez Bueno, L. C. (2006). La configuración de la autonomía personal y la necesidad de apoyos generalizados como nuevo Derecho Social. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 60, 35-45.
- Puga, D. (2005). La dependencia de las personas con discapacidad: entre lo sanitario y lo social, entre lo privado y lo público. *Revista Española de Salud Pública*, 79 (3).
- Quintana, J. M. (2004). *La educación está enferma*. Valencia: NAU.
- Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía (1992). *Desarrollo y aplicación de la LISMI (1982-1992)*. Madrid: RPPAPM.
- Sakcs, O. (1997). *Un antropólogo en Marte*. Barcelona: Anagrama.
- Varios (2003). *Los mayores en España, un mercado emergente*. Madrid: Júbilo Publicaciones.
- Vega, A. (2003). *La educación social ante la discapacidad*. Archidona: Aljibe.
- Vega, A. (2007). *La promoción de la salud ante la discapacidad*. Barcelona: Davinci.
- Vila, A., Trueta, M. (2003). Estudio de la situación actual y derechos constitucionales de las personas con discapacidad. *SD, Revista Médica Internacional sobre el Síndrome de Down*, 7 (1), 10-16.

PALABRAS CLAVE

Personas con discapacidad, dependencia, desarrollo integral, igualdad de oportunidades, vida independiente, calidad de vida, educación.

KEY WORDS

Persons with disabilities, dependency, integral development, equality of opportunities, independent life, quality of life, education.

PERFIL ACADÉMICO DEL AUTOR

Licenciado en Filosofía y Letras (Sección Psicología y Pedagogía), Doctor en Filosofía y Letras. (Sección Pedagogía). Catedrático de Educación Especial en la Universidad del País Vasco, Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Autor de varios libros.

Dirección del autor: F^a de Filosofía y Ciencias de la Educación.
Dpto. de Didáctica y Organización Escolar.
Universidad del País Vasco.
Avda. Tolosa 70,
20009 San Sebastián (Guipúzcoa)

Fecha recepción del artículo: 26. octubre. 2006
Fecha aceptación del artículo: 08. febrero. 2007

Recensiones

CABERO, J. y ROMÁN, P. (Coord.) (2006). *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet.* Sevilla: MAD-Eduforma, 236 pp.

La formación a través de Internet es uno de los temas principales de la literatura del área educativa en la actualidad. Por eso autores de la talla de Julio Cabero y Pedro Román, coordinando a otros autores, presentan e-actividades basándose en los conocimientos teóricos y prácticos que avalan su recorrido profesional y académico. La importancia que destacan los autores de esta obra es el análisis de estas herramientas metodológicas que proporcionan al docente de nuevas estrategias educativas a través de ejemplos prácticos para la realización de métodos de proyectos de trabajo formativo. Libro eminentemente práctico se detiene en el estudio de casos concretos bajo la explicación para el desarrollo de adaptación de las capacidades del docente y su rol en la sociedad de la información.

La formación, las capacidades y los nuevos escenarios educativos se han visto transformados y convertidos en una nueva área de conocimiento para los investigadores y estudiosos del área de la pedagogía, en especial la pedagogía tecnológica. En este momento la gran preocupación se centra en la transmisión y adquisición de contenidos de calidad a través de estrategias metodológicas para convertirlos en proyectos formativos de calidad que ayuden a los educandos a desarrollar su capacidad de resolución de problemas.

Antes de comenzar a comentar la obra en cuestión, el lector debe realizar una reflexión en torno a los cambios de la figura del profesor en estos momentos, las demandas del mercado educativo y la situación vigente dentro del concepto de calidad educativa junto con las referencias dadas de la aplicación de la formación a través de redes. Partiendo desde estos ítems se analizará en este libro la revolución que ha sufrido la educación a corto plazo gracias a la introducción de las tecnologías en el aula, entendiendo de esta forma la evolución que se ha llevado a cabo en la educación presencial, pero sin olvidar el gran paso de la educación a distan-

cia bajo el gran paraguas de la tecnología dentro de su metodología de enseñanza y aprendizaje. Esto ha producido la evaluación del papel del docente en este nuevo entorno educativo, así como ha exigido que dichos profesionales de la educación deban conocer y estructurar sus habilidades adaptándolas a un nuevo paradigma de aprendizaje por parte de sus alumnos.

Se parte de asentar la base respecto a qué tipo de formación se ofrece a través de Internet, explicando sus características, ventajas e inconvenientes, pero su éxito radica en el estudio de las variables críticas que garantizan la calidad formativa. Aunque sean ocho las variables que sustentan los autores, este libro solo se centrará en una, las e-actividades, aunque la explicación del contexto aparecerá como marco introductorio. Se presentan las diferentes actividades individuales y colectivas que los profesores pueden plantear para el aprendizaje en el ámbito de la teleformación como objetivo de la obra. Así se definen las e-actividades como "aquellas acciones de los alumnos (de observación, escucha, trabajo en equipo... etc.) que nos lleven a facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje" (p.25) realizadas o transferidas a través de la Red.

Julio Cabero y Pedro Román dividen el libro en dos bloques; la primera parte encierra el marco conceptual teórico presentando los elementos críticos de la formación a través de Internet, la explicación de la función del tutor virtual presentando las herramientas de comunicación síncronas y asíncronas. La segunda parte, ofrece la visión de las posibilidades analizando todas las actividades que pueden realizar los usuarios de la Red y analizando los últimos avances producidos en la utilización de Internet en la enseñanza.

Los autores transmiten y estructuran contenidos de calidad mediante técnicas y estrategias metodológicas específicas para construir proyectos educativos que concuerden con la realidad actual que vive el docente. Así explican como se pueden utilizar las actividades de enseñanza para que las acciones formativas y que las e-actividades sean reales acciones gracias a sus múltiples posibilidades ofrecidas por sus características de flexibilidad y adaptación.

Concluyendo, una obra práctica y útil para los formadores interesados en adaptarse al nuevo contexto educativo y que desean aprovechar didácticamente los recursos que utilizan sus alumnos empleándolos en una formación de calidad.

María García Pérez
UNED

CASTRO NOGUEIRA, L.; CASTRO NOGUEIRA, M. A. y MORALES NAVARRRO, J. (2005).

Metodología de las Ciencias Sociales. Una introducción crítica.
Madrid: Técnos. 863 pp.

Destacan en esta obra tanto el sólido fondo teórico con el que se abordan los principales tópicos del campo de la metodología de las ciencias sociales como el acierto de la contextualización histórica que ofrece, apoyada en ejemplos tomados de distintas disciplinas, que se van desgranando con una equilibrada síntesis de rigor científico y claridad expositiva.

El libro está estructurado en tres partes y veinte densos capítulos escritos con profusión de citas a lo largo de más de ochocientas páginas; cantidad que da idea de la magnitud del proyecto que los autores han llevado a buen puerto. En ellas se presenta un panorama, vivo y controvertido, de un ámbito científico sin duda difícil a los no iniciados, pero sugerente y de imprescindible conocimiento para estudiosos e investigadores de las disciplinas bajo el paraguas de las ciencias sociales (Sociología, Economía, Antropología, Ciencias Políticas, etc.).

La primera parte de la obra tiene carácter introductorio; viene a constituir una primera aproximación epistemológica a la investigación científica. Dos capítulos, *Lenguaje, reali-*

dad y representación y Los métodos y corrientes metodológicas en las ciencias sociales, sitúan al lector en el terreno que los autores se proponen desbrozar.

La segunda parte, muy extensa, se ocupa del análisis pormenorizado de los distintos métodos. Se dedican amplias consideraciones a la problemática de la explicación científica, de carácter causal o funcional, desde diferentes enfoques: teoría de la acción social, individualismo metodológico, individualismo de von Hayek y de K. Popper, teoría de la elección racional, etc. E, igualmente, se tratan con detalle interesantes aspectos de las leyes y teorías científicas, en este último caso, enfatizando como eje del análisis, el concepto de "representación" y sus diferentes acepciones en las distintas posiciones epistemológicas, desde el positivismo lógico a los nuevos enfoques pospopperianos.

En la tercera parte del libro, se ofrece un abanico amplio de cuestiones interesantes y complementarias. Cabe destacar entre ellas la atención que los autores prestan al "relativismo", tema muy debatido y nunca definitivamente resuelto en las ciencias sociales. Ofrecen una descripción de los diversos tipos de relativismo y realizan una sistemática comparación entre cada uno de ellos y los principios del paradigma clásico de la modernidad.

El libro cuestiona el valor atribuido tradicionalmente al realismo y a la objetividad y enfatiza que la acción del ser humano emana no sólo de su pensamiento, sino también de su sentimiento y de su pasión. El hombre no es un *homo sapiens* ya prefabricado, sino un actor social y, como tal, constructor de sí mismo dentro del marco socio-cultural en el que se encuentra inmerso.

La elaboración de un libro de estas características, con rigor conceptual, una sólida fundamentación científica y que, además, aspira a ser una obra comprensible para lectores no especialistas, no es tarea fácil. En un ejercicio de maestría que evidencia su sólida experiencia en la docencia universitaria, los autores consiguen un texto que, añade a su valor académico una muy lograda capacidad para facilitar el autoaprendizaje. A la vez que pone al alcance del lector una serie de textos paralelos a los asuntos consi-

derados, le ofrece instrumentos que facilitan su proceso de asimilación de los contenidos. Cada uno de los capítulos se cierra con una serie de preguntas que dirigen la atención hacia los puntos nucleares del tema y que permiten constatar la exactitud de la información asimilada. Y también se incluye, como broche final de cada capítulo, un texto original de un autor significativo con relación al tema que en él se trata.

Completan la obra los habituales índices: temático, analítico y onomástico, un glosario de términos y una breve biografía de algunos de los autores más representativos por sus aportaciones a la metodología de las ciencias sociales.

Se trata, sin duda, de una obra muy completa, de interés para la comunidad universitaria de las Facultades de Ciencias Sociales, tanto como para los estudiosos, investigadores y estudiantes de las Facultades de Psicología y Escuelas Universitarias de Trabajo Social.

M^a Ángeles Murga Menoyo
UNED

KAUFMANN, C. (Dir.) (2006).

Dictadura y Educación.V.3. Los Textos Escolares en la Historia Argentina Reciente.
Madrid: Miño y Dávila Editores, 431 pp.

El presente volumen, objeto de nuestra recensión, viene a sumarse a otros dos que, con el título genérico *Dictadura y Educación*, responden al objetivo de aproximarnos a los trabajos de investigación realizados por todo un conjunto de investigadores argentinos de la historia próxima de la educación de su país. Los objetos de dichos trabajos tuvieron y tienen como marco político-social la Dictadura argentina implantada con el golpe de Estado de 1976 y periodos subsiguientes.

La edición del conjunto que hoy recensionamos ha sido dirigida, como en las dos ocasiones anteriores, por la profesora de la Universidad Nacional de Entre Ríos y de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), Dra. Carolina G. Kaufmann. En esta ocasión, el objeto de estudio, unificador de los trabajos, lo constituyen los textos escolares. Las perspectivas desde las cuales se enfocan los distintos trabajos que dan cuerpo a la obra, se estructuran en tres partes. En la primera (capítulos I a V) se integran aquellos trabajos que se detienen en analizar las políticas en que se enmarcaron los textos, así como las ideologías que los mediatizaron y, consecuentemente, se proyectaron en la cultura escolar. En la segunda (VI a IX) los estudios realizados toman los manuales escolares de ciencias sociales y civismo como su objeto propio. En la tercera (X y XI) se analizan dos propuestas editoriales respecto al objeto común.

No cabe duda de que el conjunto de trabajos que se incluyen en el libro recensionado, presenta un incuestionable valor de contribución al conocimiento histórico de la educación en Argentina; pero, además, hay que reconocerle también el de aportar pautas, modelos, nuevas perspectivas para la investigación histórico-educativa que toma como fuentes documentales los manuales escolares, poniéndonos con ello de relieve que el tema estrella de los últimos tiempos, en la investigación histórico-educativa de nuestro ámbito universitario, está lejos de agotarse. Y, si queremos hacer realidad la concepción de que la Historia es maestra de la vida, los espíritus pragmáticos pueden encontrar en él principios que evitar o que aplicar en la elaboración de los manuales escolares que una sociedad auténticamente democrática demanda.

Igualmente meritorio consideramos el hecho de que los autores no descuiden descender a las necesarias consideraciones epistemológicas y de precisión conceptual en pro de una mejor comprensión de sus informes. Por otra parte, son diversos los momentos en que se nos hacen presentes las proximidades entre las políticas educativas de la Dictadura pinochetista y franquista, por lo que a textos escolares se refiere, haciéndonos pensar en la conveniencia de realizar estudios comparados en este sentido. Destaca, asimismo, la

riqueza, pertinencia y significatividad en el tiempo no sólo de las fuentes primarias utilizadas en todos los trabajos, sino también las referencias bibliográficas. Aunque es difícil conjugar la limitación de espacio a que toda recensión está sujeta y la consideración que merece el nivel con que cada uno de los distintos trabajos ha sido resuelto, no nos resistimos a constatar sus puntos básicos y sus autores.

Comienza la primera parte de la obra con el capítulo en que Pablo Pineau defiende la hipótesis de que la Dictadura pinochevista instrumentó una política educativa basada en dos estrategias: una *estrategia represiva* que buscaba hacer desaparecer los elementos de renovación cultural y pedagógica de los años sesenta y setenta; y una *estrategia discriminadora* cuyo objetivo consistía en desarticular los dispositivos de democratización social (entre los que se encontraba la escuela única), lo cual posibilitaría implantar un sistema educativo discriminatorio y elitista. Desde esa perspectiva realiza un interesante análisis de las *políticas de censura* (represivas y oscurantistas) y de la *política metodológica* sobre la enseñanza inicial de la lecto-escritura en Buenos Aires, y que nos evoca procesos paralelos de nuestra historia.

En un segundo capítulo, Graciela M. Carbone aborda el estudio de los manuales de primera enseñanza vigentes en el período 1976-1983. Tomando como eje ordenador del análisis la concepción del manual como *producto cultural intervenido*, en cuanto es instrumento de la praxis educativa y de la formación discursivo-ideológica que tiene lugar en los procesos educativos, enmarca dicho análisis entre las *decisiones de política curricular: los Lineamientos curriculares de 1972 y los Contenidos Mínimos elaborados en la Asamblea Federal de 1976*. El profundo y detenido estudio realizado por la autora, le lleva a destacar los indicios de cambio y las rupturas habidas.

Teresa, L. Artieda (c. III) identifica y caracteriza las versiones discursivas que sobre los pueblos indígenas se presentan en los libros de lectura de educación básica, editados en la etapa dictatorial de 1976-1983 y el régimen democrático iniciado el 10 de diciembre de 1983. Trata de comprender

continuidades y “quiebres” en relación con los escenarios señalados y que la autora presenta como “disímiles en todos los órdenes (políticos, culturales y educativos) de la historia nacional”. La perspectiva desde la que se orienta el trabajo le lleva a pasar revista a las políticas estatales desarrolladas con los pueblos indígenas y a las diversas versiones discursivas de la Dictadura y de la Democracia, plasmadas en los textos escolares sobre ese colectivo.

Carolina Kaufmann (c. IV) se enfrenta con las interrelaciones que se establecen entre dos niveles de operación curricular: las políticas curriculares y los conocimientos oficiales -explícitos e implícitos- legitimados a través de los textos oficiales de civismo, interrogándose por las correspondencias entre ambos niveles. En ese proceso sigue dos trayectos: uno, profundizando en las “notas” que hacen patentes las conexiones entre la política educativa procesista (1976-1983) y su proximidad con los componentes del currículum; otro, el de la dimensión ideológica de los textos. Llega a confirmar cómo los textos de civismo se constituyen en documentos primordiales para “informar parte de los discursos pedagógicos en circulación y se erigen en instrumentos de socialización que intervienen en la consolidación de ideologías”.

C. Kaufmann y Delfina Doval (c. V) tratan de reafirmar la hipótesis de que a través de la *resacralización* de la enseñanza en el ámbito de las escuelas no confesionales se pretendió cohesionar a los sujetos en torno a valores considerados universales y perennes, propios de sociedades occidentales y cristianas (religión, fe, trascendencia). En el proceso de verificación de la hipótesis se pone de relieve cómo el proceso de remoralización sirvió a los objetivos del régimen y cómo, al mismo tiempo, la Iglesia Católica se reafirma en su poder ideológico y mentalizador.

Gonzalo de Amézola (c. VI), partiendo de una “mirada panorámica sobre las relaciones entre la Historia enseñada, la Historia académica y esa herramienta privilegiada que son los libros de texto de los sistemas educativos”, se centra en los cambios introducidos en la forma de estudiar el pasado en la década argentina de 1990. Como factor importante de esos cambios señala la intro-

ducción de la historia reciente en los currícula educativos. Su objetivo final es llevar al lector a una reflexión sobre lo que se puede o debe conservar, modificar o cambiar en dichos currícula.

Fabiana Alonso inicia la segunda parte de la obra (c. VII) centrándose en el tratamiento que la Dictadura militar dio a los libros de "Ciencias Sociales e Historia" publicados en los años noventa. Lo hará desde dos ejes que considera complementarios, "las categorías semánticas que le otorgan coherencia al trayecto de lectura y la cooperación textual que los libros postulan" (de alguna forma relacionada con el carácter de obra abierta que el discurso literario y didáctico tiene), llegando a configurar una representación de la historia que se desvía de las exigencias historiográficas y se organiza sobre la base de representaciones previas de otro tipo.

Julia Coria (c. VIII) fijará su interés en desvelar las concepciones acerca de lo social en los manuales de historia, identificando el paradigma histórico presente en los libros de texto en tres momentos (la Dictadura, la temprana transición a la Democracia y desde 1990 en adelante), así como los factores que pudieron contribuir a los cambios e innovaciones, no sin antes haber examinado las tesis acerca de lo social desde una perspectiva científica y de poner en evidencia la relación conflictiva entre conocimiento científico y conocimiento escolar, por lo que a este tema se refiere.

Viviana Postay (c. IX) analizará algunos usos de los textos de Ciencias Sociales en las escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba durante el último periodo dictatorial. La naturaleza del objeto de estudio le lleva necesariamente a utilizar como fuentes primarias los testimonios orales de docentes, principalmente "profesores de escuela secundaria que registraran algún vínculo" con lo que denomina "cultura política de izquierda". En ellas se ponen de relieve las "herramientas" o "estrategias" de que se sirvieron los docentes entrevistados para dar a los textos el uso que pretendían.

En la tercera parte Paula Guitelman (c. X) analizará la propuesta de la *Revista Billiken*, en los años de la Dictadura, al transmitir una cosmovisión que complementa y

refuerza la labor educativa que se espera de la familia y de la escuela, por vía de entretenimiento. La importancia de la incidencia que pudo tener se patentiza por su larga vida (1919 a la actualidad), por incidir en el ámbito de lo "público y privado" y por su coincidencia con los idearios del régimen.

Rubén Naranjo y Raúl Frutos (capítulo final), toman como objeto de estudio la *Editorial Biblioteca*, "el mayor proyecto editorial que funcionó en las décadas 60 y 70 del siglo pasado en el interior de Argentina". Nos ofrecerán los avatares de su historia, desde su nacimiento en el seno de un movimiento popular, hasta su intervención en febrero de 1977, pasando por la proyección que tuvo su producción.

En definitiva, un conjunto de investigaciones que posibilitan un conocimiento detenido, profundo, riguroso, planteado a la vez desde perspectivas muy diversas, pero complementarias, de la significatividad de los textos escolares.

Rufina Clara Revuelta Guerrero
Universidad de Valladolid

GALÁN, A. (Ed.) (2007).

El perfil del profesor universitario. Situación actual y retos de futuro.

Madrid: Ediciones Encuentro, 237 pp.

El estudio que edita el profesor Galán presenta los resultados y conclusiones del proyecto de investigación "Análisis de las necesidades de formación del profesorado universitario y propuestas de mejora a partir de experiencias universitarias y multidisciplinares", financiado por el Ministerio de Educación y Cultura con cargo al Programa de estudios y análisis destinados a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la actividad del profesorado.

La génesis de este proyecto hay que buscarlo en el hecho de que entre algunos miembros de la Asociación para la Docencia y la Investigación Universitaria *Universitas*, “conscientes de la necesidad de replantear [se] los motivos de [su] vocación docente e investigadora para realizar mejor [su] trabajo, surgió la iniciativa de realizar un estudio sobre la percepción que tiene el profesorado español sobre la Universidad y lo que motiva su trabajo día a día, así como la búsqueda de experiencias europeas que afrontaran esa preocupación”. (p. 19). Los resultados obtenidos, de gran interés para los docentes universitarios que compartan la misma inquietud que movió a los componentes del grupo de investigación a ponerse a trabajar en estos temas, son lo que -una vez revisados y organizados en forma de texto *legible*- Arturo Galán pone ahora en nuestras manos.

Tras un prólogo del catedrático de Historia de la Educación Comparada de la UNED José Luis García Garrido, Arturo Galán presenta en la Introducción los motivos que dieron origen a la investigación, los objetivos y diseño básico de la propuesta, cómo se realizó el estudio, la organización del grupo de investigación y los aspectos novedosos no contemplados en el proyecto presentado.

Esta Introducción es en sí misma una pequeña joya -apenas 10 páginas- sobre cómo puede desarrollarse con acierto una investigación cuantitativa y cualitativa en equipo. Quienes se estén iniciando en la vida académica y busquen una orientación para plantear proyectos de investigación en el ámbito de las Humanidades y de las Ciencias Sociales, pueden encontrar en esta Introducción una síntesis de lo que conviene hacer para organizar bien el trabajo -y aspirar también a tener posibilidades de obtener financiación externa para realizarlo; circunstancia que no hay que despreciar en estos tiempos de penuria económica y *curriculitis* aguda que corren-. Los Anexos, en los que se informa sobre “Los profesores encuestados: muestra y metodología”, proporcionan también lecciones interesantes sobre el modo de desarrollar una investigación de tipo cuantitativo en el ámbito de las Ciencias Sociales.

El texto -dividido en dos partes bien diferenciadas- reúne diferentes puntos de vista y

aproximaciones metodológicas a la cuestión, como consecuencia de la variada dedicación académica de los miembros del grupo de investigación -variedad buscada intencionalmente-. La primera parte reúne varios estudios realizados con una metodología cuantitativa, elaborados a partir de encuestas realizadas a cientos de profesores universitarios; la segunda presenta trabajos de carácter más humanista.

Entre los primeros se encuentran aquellos dedicados al análisis de los “Fines, motivación y ámbito del trabajo en la Universidad”, “La formación del profesorado y evaluación de la docencia” y “Situación actual y políticas de apoyo a la Universidad”, firmados por Arturo Galán y Luis Rubalcaba.

La segunda parte, que cuenta con aportaciones de personas de reconocido prestigio, como José Andrés Gallego, Onorato Grassi, o Angelo Scola, entre otros, afronta temas de carácter histórico (“La Universidad medieval: *un sodalitiium docentium et studentium*. La *schola* y el *magister*”, o “La figura del Cardenal Newman y su ideal de Universidad: su actualidad en la experiencia de *Universitas*”), deontológico (“Deontología y horizonte ideal en la formación del profesor universitario”), y epistemológico (como “La ruptura de la visión unitaria del saber como ruptura del sujeto educativo” y “La interdisciplinariedad en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Università de la Svizzera italiana”).

En aras de la brevedad, no voy detenerme a glosar los ensayos que componen la segunda parte del libro -y no es por su falta de interés, o por menosprecio hacia las Humanidades: entre otras cosas porque los estudios de tipo cuantitativo que se nos ofrecen en los primeros capítulos están transidos, como puede apreciarse sin dificultad, de espíritu humanístico-. Esta segunda parte podría formar en sí misma un breve ensayo sobre la naturaleza y el futuro de la Universidad. Lo verdaderamente interesante acerca del por qué de su aparición en este volumen es que estos trabajos se desarrollaron en el marco del mismo proyecto de investigación que estaba llevando a cabo los que se presentan en los primeros capítulos del libro.

Los que integran la primera parte me parecen especialmente importantes e intere-

santes -nunca fueron sinónimos estos dos términos- para comprender mejor la situación actual de los docentes universitarios en España; es decir, para comprender mejor nuestra situación; para *comprendernos* a nosotros mismos en cuanto grupo de profesionales a quienes está encomendada la "Educación Superior" de las nuevas generaciones. Esta parte es la que responde de manera plena al título de la obra que ahora comentamos.

Por señalar sólo algunas cuestiones, son particularmente ilustrativos los resultados que se presentan en el capítulo 1 respecto a las "Razones de la elección de la profesión universitaria" (Tabla 3, p. 43), las "Motivaciones en la docencia" (Tabla 4, p. 44) y las "Motivaciones en la investigación" (Tabla 5, p. 46). No los voy a comentar en esta reseña, pero sí animaría a todo profesor universitario a aplicarse a sí mismo la encuesta y, tras reflexionar sobre sus propias respuestas, acudir a esta obra y leer las consideraciones que aquí se hacen.

Tampoco tienen desperdicio las consideraciones relacionadas con las evaluaciones a las que es sometido el profesorado universitario, y su incidencia en la mejora del ejercicio de la profesión. (Cfr. capítulo 2, pp.73 y ss.).

En definitiva, la lectura del libro que edita el profesor Galán me parece sumamente apropiada para cualquier profesor universitario -sea "de ciencias" o "de letras"-, pues contribuye a que tomemos conciencia de nuestra situación actual; y así podamos poner remedio a los aspectos que no van bien en nuestra actividad docente e investigadora y nos planteemos con optimismo los retos que se nos presentan en el futuro.

María García Amilburu
UNED

GARCÍA ARETIO, L. (Coord.) RUIZ CORBELLA, M.; DOMÍNGUEZ FIGAREDO, D. (2007).

De la educación a distancia a la educación virtual.

Barcelona: Ariel, 303 pp.

A lo largo de estos últimos años las publicaciones sobre educación a distancia y la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación al proceso de enseñanza aprendizaje han crecido exponencialmente. No hay duda de que las tecnologías están cambiando de forma radical nuestra forma de interrelacionarnos en cualquier ámbito de actuación humana. Como resulta lógico, la educación no ha permanecido ajena a esta realidad, en la que también se han abierto posibilidades insospechadas hasta ahora. Ahora, resulta obvio que no por incorporar estas tecnologías estamos logrando, sin más, que esas acciones sean realmente educativas, ni que resida en las tecnologías la solución a los problemas a los que nos enfrentamos en la sociedad actual.

Dentro de esta explosión de la "tecnologización" de la educación, se encuentra la educación virtual como un proceso que en estos momentos se nos muestra como la única propuesta radicalmente innovadora. En todo encuentro científico, en publicaciones de todo tipo, en la web, etc., tropezamos de forma constante con propuestas de formación virtual como procesos de enseñanza-aprendizaje absolutamente novedosos.

Sin embargo, al analizar estos diseños descubrimos que en la mayoría de estos proyectos se da una ausencia de fundamentación teórica de lo que se pretende y en la que se basa, de cómo lograr los objetivos planteados y de cómo evaluar de forma real sus logros. Ignoran en qué paradigma educativo se enmarcan, por lo que, finalmente, desorientan más que colaboran en el desarrollo educativo de individuos y grupos. De aquí la relevancia y oportunidad de este libro, ya que emprende un tema esencial para acometer la educación virtual: su enfoque teórico, tecnológico y práctico.

Pero, tal como se señala en el libro, antes de profundizar en la formación virtual, habrá que entender en qué marco se integra:

la educación a distancia. ¿Qué implica el concepto "a distancia"? Distancia expresa lejanía, separación, alejamiento..., en las dos coordenadas claves de toda interacción humana: el espacio y el tiempo. Distancia entre dos sujetos separados por coordenadas geográficas, con mayor o menor lejanía física, y en el tiempo en el que se efectúa esa relación. De ahí que los actores que participan en esa interacción siempre están en lugares diferentes y, hasta hace poco, también en momentos temporales distintos.

Lógicamente, el que en una acción formativa no coincidan el docente y el/os alumno/s en un tiempo determinado, conlleva necesariamente una separación espacial, siendo ésta la clave que ha definido durante mucho tiempo a la educación a distancia como propuesta antinómica a la enseñanza presencial. Dos ofertas pedagógicas que a lo largo de décadas han sido consideradas de imposible convergencia.

Los canales de comunicación y los recursos en los que se ha apoyado la educación a distancia desde sus inicios mantenían ciertamente esa separación de espacio y tiempo, por lo que la interacción entre los agentes principales era sumamente limitada. Con este presupuesto no se entendía cómo se podía educar con unos recursos y unos canales que no facilitaban la interacción, de ahí que, desde sus comienzos, fuera considerada por muchos como una enseñanza de segunda clase, ya que no era capaz de aportar la interacción y los elementos básicos propios de toda relación educativa.

Pero, ¿qué elementos fraguaron el cambio? Lógicamente nada ocurre por azar, y para responder a este punto recurren a tres factores que se dan en la sociedad actual de forma interrelacionada, como verdaderos causantes de este cambio de visión:

- la afirmación de la educación como proceso a lo largo de la vida;
- la convicción de que todo espacio de interacción humana es un escenario educativo;
- la consolidación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como canal de comunicación y de recursos didácticos.

Resalta que lo notable de estos tres factores es que inciden en el cambio tanto en la enseñanza presencial como a distancia, ya que a partir de ellos se deriva la identificación de la educación con los espacios y tiempos socialmente determinados (escuelas, universidades, curso académico, horarios, etc.), ámbitos que durante siglos han organizado, de forma exclusiva y excluyente, toda propuesta de formación. En el momento en que se rompe esta convicción, se abren posibilidades educativas insospechadas a los emergentes entornos virtuales. Por primera vez, destacan los autores, se plantea la convergencia de diferentes escenarios y paradigmas en el desarrollo de toda propuesta formativa. Y, gracias a las posibilidades que aportan estas tecnologías, se posibilita el paso de una educación a distancia a una educación virtual. Hablan de la misma estructura pedagógica, pero en un entorno virtual de aprendizaje que está posibilitando una interacción sin precedentes entre todos los actores que intervienen en el proceso instructivo.

A partir de esta ruptura se propicia la verdadera revolución en la educación: la desaparición del proceso de enseñanza-aprendizaje secuencial. Si en la enseñanza tradicional la secuencialidad es el fundamento de toda propuesta educativa, los nuevos entornos de aprendizaje, gracias a las posibilidades que brindan estas tecnologías, posibilitan el proceso educativo interactivo, haciendo posible la educación virtual.

Al consolidarse y expandirse la red se está permitiendo deslocalizar y destemporalizar esas fuentes, que, como surtidor de recursos informativos, formativos y comunicativos, está sirviendo de base a una educación a distancia que cada vez se hace más cercana, al posibilitar su presencia en cualquier escenario. O como señala, una educación a distancia sin distancias. Es el logro de la red como lugar de convergencia de los diferentes actores del hecho educativo. De la educación a distancia visualizada como una enseñanza en la que docentes y alumnos se encontraban en espacios separados, a una educación a distancia en la que espacio y tiempo no aparecen como condicionantes, sino como factores que se utilizan para cada propuesta educativa, generando, así, un nuevo entorno pedagógico. De una educación a distancia considerada por muchos como una educa-

ción de carácter compensatorio, a la cual estaban confinados todos aquellos individuos que no tenían la posibilidad de acceder a las aulas presenciales, a una educación a distancia como alternativa real ante la consolidación en el ámbito educativo de los diseños basados en las tecnologías colaborativas, así como de la realidad de la formación a lo largo de la vida. Es el medio el que marca la diferencia, no las finalidades que se persiguen, por ello el éxito de la acción educativa en cada caso estriba en saber utilizar los recursos y canales de comunicación de acuerdo al medio en el que se está trabajando, sabiendo que en todo caso, no deben centrarse todos los esfuerzos en la aplicación de las tecnologías, porque éstas por sí solas, mantienen los autores, no conducen a nada.

Con este objetivo este libro aporta una clarificadora revisión de lo que es la educación a distancia, aportando los elementos que la definen y cuya demanda continua siendo necesaria en la sociedad actual. A partir de esta propuesta, cuáles son las claves para determinar una educación virtual, los sistemas digitales en los que se apoya y en los que la innovación continua es uno de sus rasgos más emblemáticos. En este nuevo entorno, cuáles son las comunidades de aprendizaje, articulando las dinámicas sociales propias de este ciberespacio. Los actores que intervienen en este proceso, sus funciones y tareas, así como la necesaria formación que demanda. Como es lógico, los contenidos y los objetivos de aprendizaje nos darán las claves de los recursos didácticos que se necesitan, que nos llevan a nuevos diseños de instrucción. A la vez que todo este nuevo paradigma reclama una planificación y diseño específico, por lo que se explica cada una de sus fases, como puntos esenciales que garantizarán el logro de los objetivos planteados. Por último, se acomete las claves para la evaluación en todo proceso de enseñanza aprendizaje digitales. Sin ella, sería imposible abogar por la calidad en estos nuevos entornos educativos.

Sin duda, el uso indiscriminado de tecnologías aplicadas a la educación, porque están de moda, nunca será garantía de éxito, aunque sí un poderoso instrumento que bien utilizado por expertos tecnólogos de la educación puede producir excelentes resultados sobre la base de un determinado modelo

pedagógico. Por lo que se deben redefinir las reglas de juego de la educación a distancia, investigar sus posibilidades prácticas, a la vez que reelaborar las teorías sobre esta modalidad a la luz de las nuevas formas de comunicación e interacción, única vía para fundamentar y propiciar esos nuevos entornos virtuales de educación de calidad. Esto es lo que aporta este libro. De ahí la relevancia e interés de esta obra para todo aquel que quiera desarrollar una enseñanza de calidad.

Miriam García Blanco
UNED

HALLAK, J. AND POISSON, M. (2007).
Corrupt schools, corrupt universities: What can be done?
París: International Institute for Educational Planning (UNESCO), 291 pp.

La comunidad internacional viene afrontando en los últimos años el importante reto de adoptar un papel que desempeñar en la supervisión y evaluación de las tendencias en materia de corrupción educativa (Heyneman, 2003), especialmente desde los intereses que atañen a la política exterior de diversas naciones en materia de educación internacional. De este modo, ya el Foro Internacional de Educación de Dakar en 2000 hacía referencia a que la corrupción pervierte el óptimo desarrollo de la educación al tiempo que compromete la disponibilidad real de unos recursos ya escasos de por sí. La corrupción dificulta los procesos de mejora de la calidad de los servicios educativos y garantía de la equidad y, en última instancia, representa un freno en aras de la consecución de objetivos globales como la Educación Para Todos y los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Desde esta perspectiva, la UNESCO iniciaba en 2001 un proyecto de investigación

internacional desarrollado en 25 países de todo el mundo denominado "Ethics and Corruption in Education", en su interés por representar una organización internacional más operativa y, por ende, más eficaz en la solución de esta importante cuestión. Basada sobre los resultados de seis años de investigación y la experiencia de más de 60 países en el área de la ética y la corrupción en el terreno educativo, esta publicación esconde todo un trabajo de síntesis como conclusión del mencionado proyecto de investigación llevado a cabo por el IIPE (Instituto Internacional para la Planificación en Educación). Para acometer su objetivo, los autores han recabado la información desde la fecha de su inicio hasta la actualidad a través de diversos medios como los seminarios y simposios internacionales, los monográficos sobre diversas prácticas o los estudios realizados por las instituciones y entidades colaboradoras en el proyecto (Agencias de Desarrollo, Ministros de educación, Universidades, instituciones de investigación y miembros de organizaciones de la sociedad civil). Esta iniciativa partía sobre la base dual de la posibilidad real de adoptar estrategias significativas y exitosas para mejorar la gobernanza en la educación junto con el hecho que los retos y las dificultades en estos procesos se derivan de fuerzas similares en todas las partes del mundo, en países desarrollados y en vías de desarrollo.

Para introducir al lector dentro de esta problemática, los autores arrancan la obra bajo la delimitación conceptual durante los dos primeros capítulos del libro acotando en el primero de ellos la propia definición de la corrupción, su alcance y su enclave crucial entre desarrollo, pobreza y gobernanza; para pasar, en el segundo capítulo, a desarrollar el marco conceptual de la corrupción educativa y su marco de actuación específico dentro de las políticas educativas. Por último, en la línea de abstracción teórica de la sutil realidad que la corrupción simboliza y en especial dentro del sector educativo, se dedica atención específica a su diagnóstico y a la financiación descentralizada como fórmula eficaz de gestión abarcando en sendos casos un capítulo concreto del volumen. A partir del quinto capítulo y hasta el octavo, los contenidos se ocupan de analizar factores decisivos como son: el papel de la gestión docente que el profesorado puede desempeñar en

los procesos de evaluación y de la propia mejora de la transparencia; la realización de contratos que entrañen gastos más allá de los salarios como en distintos tipos de infraestructuras (construcción de escuelas, reformas y mejoras, libros de texto y materiales didácticos e incluso programas de nutrición y alimentación escolares); la mejora de los procesos de examen, credenciales y acreditaciones reforzando la ética académica; y, en el capítulo ocho, profundizando en la corrupción que se da en las corrientes dominantes de los proveedores de servicios de educación privada para tratar de impedirla.

Como conclusión de los capítulos anteriores y nota recordatoria para todos los actores en el proceso de elaboración de políticas de acción en educación, planificación y gestión de las mismas, el último y noveno capítulo de esta obra recoge no sólo los requisitos básicos a tener en cuenta como la importancia del diagnóstico y sistematización de datos, o la necesidad de actuar en distintas áreas (a saber: política, legal, institucional, económica y educativa) al mismo tiempo para luchar contra la corrupción; si no que, además, insiste en las medidas necesarias para manejar los factores internos y externos que permiten alcanzar unos buenos criterios de gobernanza, por una parte, sin, por la otra, perder de vista el papel que ejercen los movimientos anti-corrupción, a cargo de operadores y usuarios de educación, así como atender al papel que la movilización de la sociedad juega en esta transformación. El final de este capítulo y del propio libro, son doce recomendaciones por parte de los agentes que ponen de manifiesto las estrategias más efectivas para mejorar la gobernanza, la transparencia y la rendición de cuentas bautizadas como el *triángulo virtuoso*: mejora de los sistemas de regulación, reforzamiento de las capacidades de dirección y construcción de un control social a partir del uso de los medios y recursos existentes. En cualquier caso, y admitiendo la presencia de este virtuoso triángulo tanto en el mundo rico como en el pobre, los autores enfatizan la inexistencia de recetas globales en la lucha contra la corrupción al margen de la particularidad de cada uno de los contextos.

En definitiva, se trata de un volumen que da a conocer y sensibiliza sobre el persistente problema de la corrupción más allá de

analizar la índole y la magnitud del problema y de definir los medios para remediarlo. Todo ello, ilustrado por exitosos ejemplos que desarrollan de manera amplia a lo largo del trabajo la existencia real de, en palabras de los propios autores, partes de la sociedad vibrantes en el sentido de ser capaces de organizarse a favor del desmantelamiento racional, democrático y progresivo de las prácticas corruptas presentes, incluso en las zonas más desfavorecidas. Sin duda, esta pieza constructiva de apoyo evidencia uno de los grandes desafíos que la agenda global no puede dejar de anotar en su programa por más tiempo.

Ana Angheta Arrabal
Universidad de Valencia

PÉREZ SERRANO, G. (Coord.) (2006).
Intervención y desarrollo integral en personas mayores.
Madrid: Editorial Universitas S.A., 275 pp.

A lo largo de 275 páginas distribuidas en la introducción, siete capítulos y un glosario de términos, diversos autores expertos en sus ámbitos respectivos, y coordinados por la Catedrática de Pedagogía Social Gloria Pérez Serrano, abordan varios temas con el fin de aportar conocimientos que en su conjunto favorezcan una visión integral de la intervención y el desarrollo en personas mayores. Así, encontramos en el libro nociones generales sobre la intervención con personas mayores y aportaciones al campo de la calidad de vida y la salud de este colectivo en los ámbitos cognitivo, psicológico, nutricional y sociocultural, abordados tanto desde la prevención como desde el tratamiento, sin olvidar el paso previo que es la evaluación geriátrica integral.

El libro hace hincapié en dos aspectos:

- considerar la etapa de la vejez desde una perspectiva global e integral,
- y partir de una perspectiva optimizadora acerca de las personas mayores, buscando la mejora de la calidad de vida y el desarrollo de las potencialidades.

La introducción nos sitúa en el escenario actual de las políticas y recomendaciones internacionales en el ámbito de las personas mayores, que promulgan una serie de principios fundamentales entre los que destacan la *dignidad*, la *autonomía* y la *participación activa* de las personas mayores. Son estos principios los ejes sobre los que se fundamenta el libro, que a lo largo de los sucesivos capítulos va concretando el enfoque integral de intervención y desarrollo en personas mayores.

En el primer capítulo, *Intervención en personas mayores. Plan General de Intervención (PGI)*, el profesor de la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) Fernando López Noguero nos conduce al contexto general de la intervención y al contexto específico de la intervención en mayores. Con el fin de facilitar el diseño de un Plan General de Intervención, documento que contextualiza e interrelaciona las actuaciones en una institución, el autor detalla las fases de la intervención y proporciona pautas para la definición de objetivos, principios, niveles y otros aspectos a considerar en un PGI.

El capítulo 2, *Estimulación cognitiva*, escrito por Pedro Montejos Carrasco (psiquiatra) y Mercedes Montenegro Peña (psicóloga clínica) explica las bases biológicas y psicológicas de la intervención cognitiva; de los posibles campos de aplicación de esta terapia se centra en dos: las demencias (se describen diferentes programas y técnicas de intervención en este ámbito) y el entrenamiento en memoria, del que se exponen aspectos generales y elementos específicos del programa preventivo de memoria desarrollado desde 1994 en el Ayuntamiento de Madrid (donde trabajan los autores del capítulo), incluyendo ejemplos de ejercicios y de una sesión de entrenamiento.

En el capítulo 3, *Depresión, ansiedad y suicidio*, Ángel Fernández Hernández, profesor de la Universidad de Cantabria, aborda tres trastornos de incidencia considerable pero a los que se ha prestado escasa atención

en las personas mayores. Se presentan con precisión las características y origen de estos trastornos en sus diferentes modalidades, así como pautas generales para el diagnóstico, la prevención y la intervención terapéutica.

El capítulo 4, *Alimentación en personas mayores: criterios para una intervención nutricional sana*, escrito por Senia Benítez Cruz, médico nutricionista en un hospital en El Salvador, comienza con la evaluación del estado nutricional de personas mayores, para presentar a continuación las claves de una alimentación equilibrada, incluyendo ejemplos de menús de instituciones de mayores. Se apuesta por la programación de la dieta, combinada con la planificación y supervisión al mismo tiempo de los cuidados de higiene de la persona mayor.

El quinto capítulo, *Animación sociocultural en personas mayores*, de Gloria Pérez Serrano y M^a Victoria Pérez de Guzmán, profesoras de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), describe qué es la ASC, resaltando la participación como eje de esta metodología. En la segunda parte, se presentan una serie de técnicas y actividades que se pueden realizar con personas mayores en el ámbito de la animación sociocultural: encuentros intergeneracionales, abuelos narradores, etc.

En el capítulo 6, *Las terapias alternativas como medidas de prevención y promoción de la calidad de vida*, Sara de Miguel Badesa, profesora de la Universidad Autónoma de Madrid, aborda el campo de terapias que utilizando la música, el arte, los aromas, los colores o la risa, pueden ser un complemento de las terapias médicas convencionales en la promoción de la calidad de vida de personas mayores. Se describen estas terapias y se presentan ejemplos de ejercicios, con una dedicación especial a la risoterapia.

El último capítulo, *Evaluación geriátrica integral*, escrito por Rosa María Rodríguez Izquierdo (profesora de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla) y María M. Mesa Pelly (trabajadora social en una empresa de servicios a personas mayores en Miami), expone los objetivos y criterios generales para la valoración geriátrica, y presenta escalas de valoración de los componentes físico, funcional, mental, afectivo y social, así como

criterios para la elección de los instrumentos de evaluación más adecuados.

Finalmente, tras las referencias bibliográficas y un breve currículum de los y las autores/as, encontramos un glosario de términos habituales en el ámbito de la intervención con mayores.

Tenemos entre manos un libro de carácter teórico-práctico que podemos considerar un adecuado manual para la formación de profesionales de la atención a personas mayores, en estudios como: Educación Social, Trabajo Social, Terapia Ocupacional..., cuyo valor principal es el rigor con que se presentan nociones y pautas para la intervención con personas mayores desde una perspectiva integral y optimizadora.

Inés Gil Jaurena
UNED

PRATS, J. y RAVENTÓS, F. (Dirs.) (2005).
Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación?
Barcelona: Fundación La Caixa, 241 pp.

Esta obra propone una visión actual de la educación en distintos países de la Unión Europea, abordando de manera exquisita los temas más relevantes y significativos a nivel nacional e internacional. No son pocos los escritos existentes sobre la educación en Europa, pero resaltamos la dirección de esta novedad bibliográfica para ofrecer una visión clara, certera y concisa de los sistemas educativos de la Unión Europea en general y de seis países en particular: Francia, Inglaterra, Holanda, Bélgica (zona flamenca), Alemania y España.

Los diferentes países europeos, a través de sus políticas públicas, sitúan a la educación entre los pilares básicos de la sociedad. A su vez, se lucha por extender a todos los ciudadanos una educación básica, y no tan básica, que proporcione igualdad de oportunidades sociales. Así, a raíz de los estudios de los diferentes países y de las organizaciones internacionales, los distintos gobiernos quieren conocer las deficiencias y posibles mejoras de sus sistemas educativos.

Este libro supone una seria aportación en este sentido, ya que gracias a la pléyade de expertos participantes en el mismo, se destacan los retos de la actualidad educativa europea, planteando a su vez las plausibles soluciones al respecto.

En el primer capítulo Francesc Raventós, experto en Educación Comparada y profesor de la Universidad de Barcelona, realiza un análisis general de la educación en la Unión Europea (UE). De esta manera, expone las características comunes de los variados sistemas escolares y resalta sus debilidades más importantes. En un principio, el autor del capítulo estudia factores sociales como el envejecimiento de la población, la migración, la ampliación de la UE, las desigualdades socioeconómicas de los ciudadanos... Todo ello pone de manifiesto el papel preponderante que la educación ha ido adquiriendo en la segunda mitad del siglo pasado, llegando a erigirse como una de las principales preocupaciones de todos los países de la UE en la actualidad. En este capítulo se destacan temas que luego se analizan, con mayor o menor intensidad, en los capítulos posteriores sobre cada país, como son: la centralización-descentralización de la educación; el rol docente; la financiación; los retos de la familia, la escuela y los medios de comunicación; y los grandes desafíos educativos.

En el segundo capítulo Pierre-Louis Gauthier, Inspector de Academia y miembro del Centro de Estudios Pedagógicos de Sèvres, pone al servicio de esta obra todo su conocimiento y su extensa experiencia en el sistema escolar francés. Brevemente nos introduce en el contexto social e histórico de la educación y acto seguido presenta los debates más actuales, así como la situación del sistema educativo, añadiendo en todo momento reflexiones críticas sobre los

aspectos más interesantes. En la parte final de este capítulo el autor se centra en el análisis de los problemas actuales del sistema educativo: el descontento social hacia su funcionamiento, su rendimiento y sus resultados, la pertinencia del presupuesto, la inmigración, la violencia, la conexión escuela-empleo y la motivación del profesorado. Tras todo ello termina ofreciendo observaciones reflexivas finales y propuestas de mejora.

En el capítulo tercero Robert Cowen, Catedrático del Instituto de Educación de la Universidad de Londres, nos pone en antecedentes sobre la evolución y configuración del sistema escolar inglés en su historia reciente, detallando las políticas educativas desarrolladas y aportando una visión muy instructiva sobre sus consecuencias prácticas. Continúa con el estudio del panorama actual, para llegar a exponer los problemas más sobresalientes: la administración del sistema educativo, el nivel de aprendizaje y su relación con el mundo laboral, y la nueva crisis de la enseñanza superior. Finalmente se concluye con observaciones y posibles vías para solucionar los retos manifestados.

Bert P. M. Creemers, Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Groningen, es el encargado de exponer la situación educativa de Holanda. Resulta muy interesante el análisis sobre el contexto demográfico y social, donde se destaca notablemente el peso de la inmigración y la diversidad étnico-cultural holandesa. El autor describe cómo el sistema educativo ha sufrido importantes cambios, especialmente en los últimos treinta años, ante los retos emergentes. Tras una concisa y lúcida exposición del sistema educativo holandés afronta el estudio de sus aspectos más problemáticos. Así, describe y comenta el debate suscitado sobre los objetivos educativos, los recursos financieros y humanos, los procesos educativos de aprendizaje, la calidad, la violencia y los resultados de la evaluación del sistema escolar. Finalmente presenta ideas y soluciones para debatir y afrontar los desafíos de la educación en Holanda.

El capítulo quinto dedicado al sistema educativo flamenco (Bélgica) tiene por autores a dos profesores de la Universidad de Gante, Roger Standaert y Bart Maes. Al igual que en los anteriores capítulos se hace una

breve descripción del contexto sociopolítico del sistema educativo belga. Seguidamente se destacan los aspectos básicos de dicho sistema y en el tercer epígrafe se exponen sus problemas más relevantes, en consonancia con los comentados en otros capítulos: insatisfacción con el sistema educativo, rendimiento y resultados, financiación, inmigración, violencia, relación escuela-empleo, profesorado... Para concluir este capítulo se reconsidera la situación de Flandes y se plantean soluciones ante los retos que se avecinan.

Barbara Schulte, miembro de uno de los grupos más prestigiosos de Educación Comparada con sede en la Universidad de Humboldt, analiza la situación actual del sistema educativo alemán. Evidentemente la idiosincrasia de la República Federal Alemana, hace que el estudio de la autora se circunscriba a un estado federado, en este caso Berlín. Se exponen datos muy relevantes para comprender la actual composición del sistema educativo alemán. Igualmente, se describen los elementos cruciales del panorama escolar como la estructura administrativa, las instituciones públicas y privadas, y la formación docente. Respecto a los desafíos del sistema educativo se señalan los mismos que en el capítulo anterior, donde la masificación de alumnos no alemanes en la *Hauptchule* resulta muy llamativa. Desde los círculos especializados se reconoce la crisis del sistema educativo, reconocimiento ya extendido a toda la sociedad alemana gracias a los resultados de los últimos informes PISA, de ahí que nuestra autora proponga soluciones pragmáticas ante esta realidad.

El último país de este libro, España, es analizado por Joaquín Prats, profesor de la Universidad de Barcelona. El autor hace un estudio muy exhaustivo del sistema educativo, en línea con el guión compartido con los demás capítulos. Prats describe su evolución histórica, deteniéndose oportunamente en las proliferantes promulgaciones legislativas durante el siglo XX y analizando los recientes vaivenes de la política educativa. El siguiente punto del capítulo se centra en el gran crecimiento del sistema educativo español en las tres últimas décadas, especialmente en aspectos cuantitativos como alumnao, centros, profesorado, financiación... Siguiendo la estructura organizativa de los

demás capítulos se han contrastado el rendimiento y los resultados del sistema escolar desde una perspectiva internacional, destacando la "mala" situación española. También se analizan aspectos tan importantes como la inmigración, la violencia, la relación escuela-empleo (donde se detiene adecuadamente en la Formación Profesional), la formación y el rol docente... y para concluir se plantean los desafíos más destacados y reflexiones de mejora.

En el capítulo octavo se expone una visión ecléctica de los sistemas educativos europeos a modo de reflexiones finales. Al igual que en los capítulos anteriores se analizan los retos generales más acuciantes para los sistemas escolares, comunes en todos los países estudiados. Si bien se va matizando la importancia de tales desafíos según cada nación, los directores de este libro destacan los temas educativos relacionados con la equidad y la cohesión, la ordenación y los rendimientos, la relación escuela-empleo, el profesorado, la integración de los inmigrantes y la violencia.

En definitiva, esta ambiciosa obra constituye un trabajo sobre el panorama actual de la educación en la Unión Europea de gran utilidad para profesorado, especialistas y científicos en el ámbito educativo. De forma general, podemos afirmar que la dirección y coordinación del elenco de autores de esta novedad bibliográfica nos aporta, con suma facilidad de entendimiento, reflexiones para el debate de los aspectos más significativos de la realidad educativa europea, especificada en seis paradigmáticos países.

Vicente Jesús Llorent García
Universidad de Córdoba

NORMAS DE PUBLICACIÓN DE LA REVISTA EDUCACIÓN XXI

1. La Revista *Educación XXI* se configura como órgano de la Facultad de Educación de la UNED para la difusión de ensayos, trabajos de carácter científico y experiencias innovadoras relacionados con la educación en cualquiera de sus campos de acción. Así como bibliografía y recursos documentales significativos y actuales en esta área. Las colaboraciones deberán reunir los siguientes requisitos:
 - a) hacer referencia al campo de especialización propio de la Revista *Educación XXI*;
 - b) constituir una colaboración original no publicada previamente;
 - c) estar científicamente fundada y gozar de unidad interna;
 - d) suponer una ayuda para la profundización en las diversas dimensiones y ámbitos de la educación.

La Revista *Educación XXI* tiene una periodicidad anual.

2. Los trabajos deberán atenerse a las normas de carácter formal que se recogen a continuación, y que se encuentran de forma completa en la siguiente dirección <http://www.uned.es/educacionXXI/>. Las colaboraciones enviadas a la Revista *Educación XXI* que no se ajusten a ellas serán desestimadas. Antes de su publicación serán valorados por dos miembros del Comité Científico, que podrán realizar sugerencias para la revisión y mejora, si procede, en vistas a la elaboración de una nueva versión. Para la publicación definitiva se requiere la valoración positiva de ambos.
3. Al enviar el artículo a la Secretaría de Redacción de la Revista es necesario mencionar la conformidad expresa para la valoración y difusión por vía impresa y telemática de su artículo.
4. Los artículos monográficos tendrán una extensión entre 7.000 y 10.000 palabras (incluidos resumen, *abstract*, notas y bibliografía). Los Estudios tendrán una extensión entre 3.000 y 7.000 palabras, incluidos resumen, *abstract*, notas y bibliografía. Las Recensiones entre 500 y 1.000 palabras. El formato será DIN A4, fuente 12, escrito a espacio interlineal de 1,5 y con 3 cms. de márgenes (superior, inferior, izquierdo y derecho).

5. *Estructura de los artículos.* Tanto en la Sección Monográfica como en la de Estudios, cada artículo se atendrá a la siguiente estructura:

Título del artículo en español - (Entre paréntesis título en inglés)

Autor/es y lugar de trabajo

Resumen y Abstract (extensión 100 - 150 palabras)

TEXTO DEL ARTÍCULO

Notas (si existen)

Referencias bibliográficas, según modelo

Palabras clave y Keywords (máximo 6 descriptores)

Perfil académico y profesional del autor/es (entre 50 y 75 palabras)

Dirección del autor/es

6. *Citas dentro del texto.* Las referencias a artículos o libros figurarán en el texto entre paréntesis, indicando el apellido del autor y el año, separados por una coma. En el caso de que en una misma referencia se incluyan varios libros o artículos, se citarán uno a continuación del otro por orden alfabético y separados por un punto y coma. Si en la referencia se incluyen varios trabajos de un mismo autor bastará poner el apellido y los años de los diferentes trabajos separados por comas, distinguiendo por letras (a, b, etc.) aquellos trabajos que haya publicado el mismo año. Si el nombre del autor forma parte del texto sólo irá entre paréntesis el año de publicación.
7. *Citas textuales.* Las citas textuales irán entrecomilladas y, a continuación y entre paréntesis, se indicará el apellido del autor del texto, el año y la página o páginas de la que se ha extraído dicho texto.
8. *Referencias bibliográficas.* Deberán ajustarse al siguiente formato:
 - a) Libro: Apellidos del autor/es, Iniciales. (Año). Título del libro. Lugar de publicación: Editorial.
 - b) Revistas: Apellidos del autor/es, Iniciales. (Año). Título del artículo. Nombre de la Revista, número o volumen y (número), páginas que comprende el artículo dentro de la revista.
 - c) Capítulo o artículo en libro: Apellidos del autor, Iniciales. (Año). Título del artículo o capítulo, en Apellidos del autor, editor o coordinador del libro Título del libro. Ciudad: Editorial, páginas que comprende el artículo o capítulo dentro del libro.
9. *Referencias de formatos electrónicos*
 - a) Documentos electrónicos: autor/es (fecha publicación). Título [tipo de medio]. Lugar de publicación: editor. Disponible en: especifique URL [fecha de acceso].
 - b) Artículos en publicaciones periódicas electrónicas: Autor (fecha mostrada en la publicación). Título del artículo. Nombre de la publicación [tipo de soporte], volumen, números de páginas o localización del artículo. Disponible en: especifique URL [fecha de acceso].
10. *Presentación.* Los artículos (original y una copia) deberán enviarse por correo postal; aunque, para adelantar los procedimientos de la publicación, podrá hacerse un envío previo por correo electrónico. Deberán acompañarse del correspondiente fichero en disquete o CD-ROM procesado preferentemente en Word. El original irá firmado al final de la última hoja por el autor/es. En la copia deberán eliminarse todos los datos que puedan identificar al autor/es.
11. *Gráficos.* Las tablas, gráficos y cuadros deberán ser entregados en formato JPEG y se enviarán acompañadas de su correspondiente título y leyenda, numeradas correlativamente, indicando en el texto el lugar y número de la figura que deberá insertarse en cada caso.
12. *Recensiones.* Deberán atenerse al siguiente formato: Apellidos del autor, Iniciales. (Año de publicación). *Título del libro.* Ciudad de publicación: Editorial, número de páginas del libro. El texto de la recensión irá procesado a doble espacio, con la extensión y forma indicada (entre 500 y 1000 palabras).
13. *Corrección de pruebas.* La corrección de pruebas de imprenta o del formato electrónico, si fuera el caso, la hará la Revista *Educación XXI* cotejando con el original.

14. Envíos de las colaboraciones. Toda la correspondencia deberá enviarse a:

Revista Educación XXI - Decanato de la Facultad de Educación. UNED. - Pº Senda del Rey, 7 - 28040 - MADRID (España)

Teléfono: +34 91.398.69.11/87.69 - Fax: +34 91.398.81.12 - E-mail: educacionxx1@edu.uned.es

La Revista *Educación XXI* no mantiene correspondencia sobre los originales no solicitados por la misma.

La Revista *Educación XXI* no se hará responsable de las ideas y opiniones expresadas en los trabajos publicados. La responsabilidad plena será de los autores de los mismos.