

Educación XX1

Revista de la Facultad de Educación

12
2009

**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 12.00 €
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:

- A 360º
- DIALNET
- IRESIE
- ISOC
- LATINDEX
- PSICODOC
- RECYT
- REDALYC
- REDINED
- RESH
- SCOPUS
- SOCIAL SCIENCES CITACION INDEX
(WEB OF KNOWLEDGE)
- ULRICH'S

CATÁLOGOS:

- CCPP
- CCUC
- CENDOC
- CIRBIC
- CISNE
- COMPLUDOC
- CREDI/OEI
- REBIUN
- WORLDCAT

© **UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA**

Madrid, 2009

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

M^a José García Ruiz, Secretaria Adjunta de la Facultad de Educación. UNED

VOCALES

Nieves Almenar Ibarra. UNED

Julia Boronat Mundina. Universidad de Valladolid

María Cristobal Martín. Universidad Complutense

M^a Ángeles González Galán. UNED

M^a de Codés Martínez González. UNED

Ramón Pérez Pérez. Universidad de Oviedo

M^a Luisa Sevillano García. UNED

Javier M. Valle. Universidad Autónoma de Madrid

Francisco Javier Vergara Ciordia. UNED

CONSEJO CIENTÍFICO

Eduardo Abalde Paz, *Universidad de La Coruña*

Ignacio Javier Alfaro Rocher, *Universidad de Valencia*

Francisco Altarejos Masota, *Universidad de Navarra*

Víctor Benito Álvarez Rojo, *Universidad de Sevilla*

Margarita Bartolomé Pina, *Universidad de Barcelona*

Rafael Bisquerra Alzina, *Universidad de Barcelona*

Joao Boavida, *Universidad de Coimbra, Portugal*

Leonor Buendía Eisman, *Universidad de Granada*

M^a Cristina Cardona Moltó, *Universidad de Alicante*

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 Dendaluce Seguro, *Universidad del País Vasco*

Hermano Duarte de Almeida, *Universidade Aberta, Portugal*

Joaquín Gairín Sallán, *Universidad Autónoma de Barcelona*

Ángeles Galino Carrillo, *Profesora Emérita*

Narciso García Nieto, *Universidad Complutense de Madrid*

M^a Ángeles Gervilla Castillo, *Universidad de Málaga*

Enrico Gori, *Universidad de Udine, Italia*

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 M^a Pérez Alonso-Geta, *Universidad de Valencia*

Miguel Pérez Ferra, *Universidad de Jaén*

Richard Pring, *Universidad de Oxford*

Claudio Rama, *IESALC/UNESCO, Venezuela*
Marco Antonio Rodrigues Dias, *UNESCO*
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, *IPE, 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*

EVALUADORES EXTERNOS 2009

Myriam Carreño, *Universidad Complutense de Madrid*
Francisco Díaz Rosas, *Universidad de Granada*
Martín Domínguez Lázaro, *Universidad de Extremadura*
Inmaculada Egido Gálvez, *Universidad Complutense de Madrid*
Tiberio Feliz Murías, *Universidad Nacional de Educación a Distancia*
Begoña Gros Salvat, *Universitat Oberta de Catalunya*
Gonzalo Jover Olmeda, *Universidad Complutense de Madrid*
Antonio Luque de la Rosa, *Universidad de Almería*
Sara de Miguel Badesa, *Universidad Autónoma de Madrid*
Carmen Monreal Jiménez, *Universidad Pablo de Olavide*
Esther del Moral Pérez, *Universidad de Oviedo*
Santiago Ortigosa López, *Universidad Complutense de Madrid*
M.^a Victoria Pérez de Guzmán, *Universidad Pablo de Olavide*
Martina Pérez Serrano, *Universidad Autónoma de Madrid*
Ángel Serafín Porto Ucha, *Universidad de Santiago de Compostela*
José Quintanal Díaz, *Centro de Estudios Superiores Don Bosco*
Carmen Ricoy Lorenzo, *Universidad de Vigo*
Elena Ruiz Ruiz, *Universidad de Valladolid*
Antonio Sánchez Cañada, *Universidad de Almería*
Antonio Sánchez Palomino, *Universidad de Almería*
Javier Tourón, *Universidad de Navarra*
Felipe Trillo Alonso, *Universidad de Santiago de Compostela*

ÍNDICE

Editorial	9-11
------------------------	------

Estudios

1.- LAS EMPRESAS DE FORMACIÓN DEL FUTURO. EL EJERCICIO DE LA CALIDAD COMO ESTRATEGIA DE SUPERVIVENCIA (FUTURE TRAINING COMPANIES. QUALITY AS SURVIVAL STRATEGY) <i>Manuel Fandos Igado. Master-D Zaragoza</i> <i>J. Ignacio Aguaded Gómez. Universidad de Huelva</i>	15-28
2.- CLAVES HISTÓRICAS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA DE ESPAÑA EN EL EXTERIOR. EL PODER BLANDO DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES (HISTORIC KEYS OF THE SPANISH EDUCATION ABROAD: THE SOFT-POWER OF THE INTERNATIONAL RELATIONS) <i>Inmaculada Egido Gálve. Universidad Complutense, Madrid</i> <i>Elisa Gavari Starki. UNED</i>	29-42
3.- LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE (PARTICIPATION OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE LEARNING ASSESSMENT) <i>Javier Gil Flores y M^a Teresa Padilla Carmona. Universidad de Sevilla</i>	43-65
4.- APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y FOMENTO DE COMPETENCIAS EN DOS ASIGNATURAS DE MÁSTER A TRAVÉS DEL EMPLEO DE PLANTILLAS DE EVALUACIÓN, MÉTODO DEL CASO, ROLE-PLAYING Y VIDEO DIGITAL (SELF-REGULATED LEARNING AND PROMOTION OF COMPETENCES IN TWO MASTER-LEVEL SUBJECTS, BY MEANS OF ASSESSMENT TEMPLATES, CASE METHOD, ROLE-PLAYING AND DIGITAL VIDEO) <i>Sonia Lara y Sonia Rivas. Universidad de Navarra</i>	67-96
5.- UTILIZACIÓN DE SIGNOS RELIGIOSOS EN LOS CENTROS ESCOLARES DE ALEMANIA Y REINO UNIDO. EL VELO ISLÁMICO (USE OF RELIGIOUS SIGNS IN THE SCHOOLS OF GERMANY AND UNITED KINGDOM: THE ISLAMIC VEIL) <i>Vicente Llorent Bedmar. Universidad de Sevilla</i>	97-121
6.- ESTILOS DE APRENDIZAJE, ESTRATEGIAS DE LECTURA Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LA LENGUA EXTRANJERA (LEARNING STYLES, READING STRATEGIES AND THEIR INFLUENCE IN THE PROFICIENCY IN THE ENGLISH LANGUAGE) <i>Mirtha Manzano Díaz. Universidad de Ciego de Ávila. Cuba</i> <i>Eugenio Hidalgo Diez. Universidad de Granada</i>	123-150

- 7.- ¿ES POSIBLE LA AUTONOMÍA ESCOLAR? EL PAPEL DE LA DIRECCIÓN
Y DE LOS PROYECTOS DE CENTRO EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS
FRANCÉS, ITALIANO Y ESPAÑOL
(IS SCHOOL AUTONOMY POSSIBLE? THE ROLE OF HEADMASTERS AND
EDUCATIONAL PROJECTS IN FRENCH, ITALIAN AND SPANISH EDUCATION
SYSTEMS)
M^a Rosa Oria Segura. Universidad de Extremadura..... 151-180
- 8.- PARADIGMAS ESCOLARES VIGENTES. INFLUJOS EN EL SISTEMA
EDUCATIVO ESPAÑOL
(CURRENT SCHOLAR PARADIGMS. INFLUENCES IN THE SPANISH EDUCATION
SYSTEM)
José Penalva Buitrago. Universidad de Murcia..... 181-199
- 9.- CATECISMOS POLÍTICOS E INSTRUCCIÓN POLÍTICA Y MORAL DE LOS
CIUDADANOS (SIGLOS XVIII Y XIX) EN FRANCIA Y ESPAÑA
(POLITICAL CATECHISMS AND POLITICAL AND MORAL INSTRUCTION OF CITIZENS
IN THE XVIII Y XIX CENTURIES) IN FRANCE AND SPAIN
María Ángeles Sotés Elizalde. Universidad de Navarra..... 201-218

Recensiones

Editorial

Cada vez que presentamos un nuevo volumen de Educación XX1 es el momento de hacer balance de un año de trabajo en el que han confluído el esfuerzo de muchas personas. Por un lado, y fundamentalmente, los autores que hacen posible la publicación de estas revistas científicas. En nuestro caso, el envío de originales es cada vez más significativo, así como la diversidad de temáticas que se abordan en ellos. Por otro, el esfuerzo del Comité Científico y de los evaluadores externos para valorar cada uno de los artículos, motivando los puntos fuertes y débiles de todos estos trabajos, junto con el Comité de Redacción mediando en todo este proceso. Realmente no somos conscientes del esfuerzo que estos expertos llevan a cabo para garantizar trabajos científicos de calidad, por lo que, desde estas páginas, queremos hacer público nuestro agradecimiento a su inestimable y eficaz quehacer.

No es tarea sencilla delimitar los criterios de calidad de un artículo, ni motivar la valía o los defectos de un trabajo. Detrás de cada uno de éstos hay, sin duda, un esfuerzo encomiable de un autor. Hay ilusiones, proyectos, apuestas por un ámbito científico. Pero después, un grupo de profesores debe evaluarlos y en toda evaluación no siempre llueve al gusto de todos. A los evaluadores se les pide rigor científico y calidad en sus valoraciones. Todo esto nos lleva a que, tras el exigente nivel de calidad que se está pidiendo, queden por el camino numerosos trabajos, lo que hace que la coordinación y dirección de una publicación científica sea algo cada vez más difícil y, en muchas ocasiones, sumamente incómodo.

En Educación XX1 estamos intentando que cada uno de estos trabajos sean valorados no de forma indiscriminada por un profesor universitario, sino que se evalúen por especialistas en el área de esa misma investigación. Con ello, se pretende garantizar una mayor calidad, aunque esto conlleva mayores niveles de exigencia y mayor número de artículos rechazados. A pesar de este empeño, tampoco podemos garantizar que ésta sea la vía idónea para seleccionar los mejores artículos, pues todo método comporta, sin duda, sus pros y sus contras. Ahora bien, lo que nadie podrá expresarnos es que no se están poniendo los medios para lograr cada año un volumen con un alto nivel de excelencia. Estamos empeñados en ello y esperamos haberlo logrado.

El volumen 12 de Educación XXI vuelve a ser una propuesta abierta. En esta ocasión hemos optado de nuevo por un elenco de artículos que ofrecen perspectivas y reflexiones diferentes del hecho educativo en sus más variadas proposiciones. Así, los profesores Fandos, de la empresa Master-D y Aguaded, de la Universidad de Huelva abordan el debate complejo de la calidad en y de la educación. Pero esta vez centran su atención sobre algunos ejes escasamente analizados dentro del mundo de la formación en las empresas. Exponen cómo éstas parten de la praxis concreta de que la calidad es necesariamente una garantía de supervivencia, futuro y progreso.

Las Dras. Egido, de la Universidad Complutense y Gavari, de la UNED sintetizan la evolución de la historia de la acción educativa de España en el exterior, haciendo referencia a las tendencias más relevantes en el desarrollo de la misma. El trabajo expone el estado de la cuestión, las peculiaridades del caso español en esta dimensión de las relaciones internacionales y la evolución de la educación española en el exterior en cada uno de los cuatro períodos en los que se ha dividido su trayectoria histórica.

Los Dres Gil Flores y Padilla, de la Universidad de Sevilla, muestran cómo las demandas del mundo laboral y los planteamientos asumidos en el proceso de convergencia europea enfrentan a la educación universitaria al reto de formar profesionales con capacidad para un aprendizaje continuo a lo largo de su vida. Esto conlleva la necesidad de adoptar formas de evaluación participativas, acordes con este objetivo, lo que exige reflexionar sobre los condicionantes que afectan a la adopción de este tipo de prácticas.

Las Dras Lara y Rivas, de la Universidad de Navarra, presentan las experiencias y opiniones recogidas durante tres cursos académicos de dos asignaturas ofertadas a nivel de Máster, a partir de una propuesta metodológica dirigida a la integración de la docencia práctica con el aprendizaje autorregulado y autónomo, a través del empleo del Role-playing, el método del caso, las plantillas de evaluación o rubrics y el vídeo digital. La peculiaridad de la experiencia mostrada radica en que forma parte de un Máster de modalidad on-line que combina unas sesiones presenciales al finalizar la docencia del curso para poner en práctica los contenidos estudiados a lo largo del año académico.

El Dr. Llorent Bedmar, de la Universidad de Sevilla, indaga la situación del velo islámico en los centros escolares de Alemania y el Reino Unido, donde se han estudiado las relaciones de los Estados con la religión, el tratamiento legislativo otorgado, los casos más controvertidos de cada país, así como la actual situación. Paradójicamente, en el Reino Unido, estado confesional donde la religión es considerada como servicio público, sus autoridades y sociedad apenas rechazan el uso del velo islámico, en comparación con un país no confesional como Alemania.

Los Dres. Manzano, de la Universidad Ciego de Ávila (Cuba) e Hidalgo, de la Universidad de Granada, proponen conocer la relación entre los estilos de aprendizaje: reflexivo, activo, teórico y pragmático y el uso de estrategias de lectura y su influencia en el rendimiento de la lengua en estudiantes de 2º curso universitario. Se concluye que los estilos pragmático y reflexivo se asocian al uso frecuente de estrategias de lectura y éstos influyen en el rendimiento de la lengua extranjera en estos estudiantes.

La Dra. Oria, de la Universidad de Extremadura, reflexiona sobre la autonomía que se otorga a los centros escolares y el respaldo efectivo que reciben los programas educativos y de gestión que proponen los centros, por entender que son fuente de su autonomía. Lo lleva a cabo desde una perspectiva de contexto, entendiendo como tal la ordenación que desde los poderes públicos se hace del sistema educativo, abordando los casos de Francia, Italia y España por ser modelos próximos entre sí, pero que, al mismo tiempo, han trazado interesantes sendas diferentes.

El Dr. Penalva, de la Universidad de Murcia, presenta un estudio de los paradigmas escolares vigentes. Dentro de la extensión bibliográfica relativa a este tema, el autor sintetiza las tendencias dominantes sobre el modelo de escuela en torno a cuatro paradigmas: de la eficacia, de la organización compleja, de la cultura contra-hegemónica, y de la creación de significados compartidos.

Por último, la Dra. Sotés, de la Universidad de Navarra, trata de la instrucción política del pueblo que ofrecían los llamados catecismos políticos, cuya influencia ha sido estudiada sobre todo a partir de la Revolución francesa. Se examinan catecismos políticos franceses y españoles, como una primera aproximación al estudio de sus diferencias o semejanzas. Tras la realización del estudio cabe deducir que existieron influencias francesas en los catecismos españoles, pero a la vez todos ellos estaban muy sujetos a la realidad de cada momento y a la tradición de cada país.

*Marta Ruiz Corbella
Subdirectora de Educación XXI*

Estudios

1

LAS EMPRESAS DE FORMACIÓN DEL FUTURO. EL EJERCICIO DE LA CALIDAD COMO ESTRATEGIA DE SUPERVIVENCIA

(FUTURE THE TRAINING COMPANIES. QUALITY AS SURVIVAL STRATEGY)

Manuel Fandos Igado
Master-D. Zaragoza

J. Ignacio Aguaded Gómez
Universidad de Huelva

RESUMEN

El debate sobre la calidad en y de la educación es, además de muy interesante, muy complejo. Este trabajo aporta una reflexión sobre la misma sobre algunos ejes escasamente analizados, ya que nos adentra en una visión empresarial desde la perspectiva educativa. Las empresas de formación, como el caso concreto que analizamos, Master-D, parten, como premisa de actuación, de que la praxis concreta de la calidad es necesariamente una garantía de supervivencia, futuro y progreso.

ABSTRACT

The debate about quality in and of education is, very interesting and very complex. This essay comes up with a reflection about it based on some axes that have hardly been analysed. It shows us a corporate vision from the educational perspective. Training companies, such as the particular case we are going to analyse, Master-D, take the particular praxis that quality is necessarily a guarantee of future and progress.

1. LA CALIDAD EN LA EDUCACIÓN: DEBATE PERMANENTE

Intentar definir el concepto de “calidad en” o “de” la educación es ya en sí misma una tarea francamente complicada. Ninguna acepción como la del concepto de calidad aplicada a lo educativo ha resultado tan debatido, en gran parte por su carácter polisémico, y por ello mismo impreciso. De hecho, a la sombra de este término podemos encontrar muy diferentes ideas, modelos y propuestas; lo que manifiesta, sin duda, que la relación entre los conceptos de calidad y educación es sumamente compleja.

Nuestro objetivo en este trabajo no es tanto aportar una definición la acepción de calidad en relación con lo educativo, como evidenciar que este concepto puede ser considerado desde enfoques diferentes (que además no han de ser excluyentes), porque en el ámbito de la calidad en la educación se interrelacionan muchos factores. En definitiva, el objeto de esta reflexión es proponer una visión “cualitativa” en clave de eficacia y eficiencia.

Martínez y Romero (1999), citando a Astin (1985) y George (1982), proponen cinco categorías aglutinantes del concepto “calidad”:

- La calidad como reputación
- La calidad a través de los resultados.
- La calidad por el contenido.
- La calidad por el valor añadido.
- La calidad como disponibilidad de recursos.

Por su parte, Pérez Juste (2005) manifiesta que a la hora de plantear la educación y su calidad hay que tener presente dos planos muy diferenciados. El primero: cuáles son las metas educativas y el segundo, cómo llegar a ellas. Este autor señala que: “la educación de calidad es aquella que aborda la formación integral de las personas, concretada en su capacitación para darse un proyecto personal de vida, socialmente valioso, y ser capaz de, libremente, llevarlo a la práctica en las diversas situaciones y problemas que deberá afrontar a lo largo de su vida” (Pérez Juste, 2005, p. 17).

Obviamente que estas propuestas son independientemente de si el sujeto ha adquirido sus aprendizajes y formación a través de formatos presenciales o no. Ahora bien, desde el prisma de la calidad, ¿debemos diferenciar la educación recibida en formato presencial con la educación recibida a través de formatos no presenciales?

Autores como Silvio (2004, p. 49) proponen alguna línea de debate en este sentido cuando afirma: “Se escuchan afirmaciones como “la educación virtual a distancia debe ser de la misma calidad que la educación no-vir-

tual presencial”, “la educación virtual a distancia no substituye el contacto humano, además de tal o cual cualidad de la educación presencial”. Estas afirmaciones no contribuyen a resolver el problema de la nueva educación, sino a crear una polémica que tarde o temprano será resuelta por el nuevo paradigma educativo y su tecnología, el cual terminará irreversiblemente por imponerse. Éstas son actitudes y conductas típicas de quienes se resisten a la innovación”.

A nuestro juicio, las propuestas de calidad educativa para los sistemas de enseñanza a distancia no deben diferenciarse de otros sistemas educativos, salvo en las cuestiones derivadas de la propia metodología por la relación mediada y el propio perfil de los usuarios.

Este modo de entender la calidad en la educación, en el fondo es una integración de la formación intelectual, la formación en valores y el desarrollo de la voluntad del sujeto aprendiz, trascendiendo de alguna manera otras categorizaciones, más o menos analíticas, del concepto de calidad “en” la educación, generalmente más preocupadas por los logros y no “de” la educación, más relacionada con la esencia.

Esta diferenciación la percibimos meridianamente cuando nos referimos a los modelos ISO y EFQM, que tienen unos planteamientos que inciden sobre el logro de determinadas metas, pero que no se plantean la idoneidad de las mismas. Así, tenemos posturas a este respecto en las que la calidad existe independientemente de los sujetos que participan, son aquellas opciones que abogan por unos criterios de calidad definidos a partir de una realidad organizacional (CINDA, 1990); mientras que, en sentido contrario, tenemos otros modelos orientados hacia la mejora de la calidad de vida de las personas, sustentado en el respeto a la diversidad y el rechazo a convertirlas en instrumentos (Nirenberg, Brawerman y Ruiz, 2000).

Como puede comprobarse, el debate en torno a la calidad y la educación se genera con cierta facilidad. En todo caso, podemos buscar y proponer un denominador común; en lo relativo a la calidad y la educación hay que considerar tres dimensiones fundamentales: la concepción educativa que tengamos, los medios que proponemos para su logro y los resultados que se pretendan conseguir.

La calidad, en última instancia, es un atributo añadido, no integrado a los programas de educación, cuando está se nota y cuando no está también (Fainholc, 2004).

2. UN PUNTO DE VISTA EMPRESARIAL

Hay que tener presente de partida que las empresas de educación a distancia son ante todo “empresas” y su *know how* (saber hacer) no se centra en cavilaciones en torno a los paradigmas, conceptos, modelos o teorías. Las empresas de formación requieren ante todo centrarse en la práctica empresarial que partiendo de un buen producto sea capaz de generar beneficio y satisfacción en su clientes.

Desde este punto de partida y desde una óptica empresarial, tampoco queremos –ni debemos– entrar en las diatribas en torno a si tal o cual propuesta o modelo de intervención o de aplicación de cualquier consideración, en torno a la calidad, es o no conveniente para unos u otros modelos educativos o de formación. Si debe haber algún tipo de distinción entre las propuestas para la formación presencial, para la formación a distancia o para la formación abierta, o el “blended learning”, o formación mixta o cualesquiera otros muchos términos que conviven para definir distintos modelos de formación.

En el caso concreto que analizamos, Master-D es una empresa que se sitúa en la órbita de la formación abierta o del “blended learning”, entendido desde la visión que Coathen (2003) y Marsh (2003) lo definen, como un modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial, porque la idea esencial es la de considerar que la clave del éxito está en cualquier posible combinación de todos los medios posibles que faciliten el aprendizaje y resuelva los problemas específicos de cada alumno (que en el mundo empresarial se denomina cliente). En nuestra opinión esta visión es acertada y aporta muchos valores añadidos incluso al mundo educativo que por lo general desprecia este término de forma despectiva, como si la el servicio público estuviera reñido con la consideración de cliente en su sentido más noble (Aguaded y Fandos, 2008).

Sea el modelo que sea, el caso es que la apuesta por la calidad en las empresas es irrenunciable, por una razón perfectamente comprensible: garantiza el futuro y la viabilidad de la empresa con el sello de distinción más perenne y que a la larga más valoran los clientes: su nivel de satisfacción.

Desde una perspectiva empresarial, la calidad viene condicionada o determinada por todo aquello que permita que el cliente –usuario final– alcance sus objetivos personales y profesionales. Esta premisa, al igual que en cualquier empresa que tenga esta visión de la calidad, está reflejada en la propia misión de la empresa que hemos tomado como ejemplo, Master-D, “ayudar a que el mayor número de alumnos logre sus metas en el menor tiempo mediante un producto adecuado y un servicio excelente”.

En consecuencia, se puede afirmar que ¿la calidad en la educación está condicionada a los resultados? Desde este punto de vista, la respuesta ha de ser necesariamente afirmativa. ¿De qué sirven unos, a priori, excelentes diseños, programas, servicios, atención, interacción o productos –o lo que sea desde el punto de vista de la calidad en su sentido más amplio–, sobre todo si los resultados alcanzados para el alumno-cliente con su implementación no son los que él desea o necesita?

Sin duda, el foco de la calidad en esta propuesta es distinta de aquéllas opciones que abogan exclusivamente por la “satisfacción del usuario”. Estimamos que la satisfacción es trascendental, pero no tanto porque una batería de encuestas o estadísticas acrediten o no que nuestros alumnos están contentos con el servicio recibido. Un cliente está realmente satisfecho, desde nuestra visión, por el servicio recibido, sobre todo, cuando este servicio le ha permitido conseguir sus objetivos

El fin no justifica los medios, en modo alguno, pero los medios tienen que estar diseñados y deben conducir al fin propuesto. En el caso de las empresas de formación, el fin último no es la formación del cliente; el fin último es que el cliente, a través de la formación precisa, alcance un objetivo laboral o personal. Es ésta la centralidad del problema y donde radica, fundamentalmente, la diferencia.

En nuestra opinión, la acción educativa está en conseguir que la formación no sea una cuestión final, no sea un fin en sí mismo, la formación es un canal que conduce a la consecución del fin de cada uno. En este sentido, las empresas de formación que tienen esta visión son más empresas “facilitadoras de éxitos” que empresas de “formación” *stricto sensu*.

Esta visión conduce, por otro lado, a otro problema ¿coinciden habitualmente los objetivos de las instituciones, universidades, centros educativos... con los objetivos de estudiantes y aprendices?, ¿deberían coincidir? Se nos abre otro ámbito de debate, sin duda tan importante como interesante, pero en el que hoy, las empresas de formación no podemos terciar.

En el caso de las empresas, es incuestionable que el objetivo de la formación, la razón de ser de su actividad es la solución del problema del cliente (alumno). Podemos cuestionar determinados programas o currículos de determinados estudios sólo si este “cuestionamiento” permite que el cliente alcance su objetivo. Si, por ejemplo, el objetivo de un cliente que está preparándose para trabajar como técnico en educación infantil es trabajar en este sector, sólo consideraremos eliminar o incorporar en el temario que le brindemos al alumno aquello que realmente le sirva para su objetivo.

Sin querer entrar en discusiones ¿procedería en este contexto al que nos estamos refiriendo que un tema de su formación fuera estudiarse aquello que Platón reflexionó sobre educación en su magistral obra “La República”? Solo si la respuesta es afirmativa, este tema debemos introducirlo en el conjunto de temas que tendría que estudiar. Si la respuesta es no, obviamente, habría que eliminarlo. ¿Podría hacer esto con la misma libertad un centro educativo oficial? Seguro que podemos abrir un debate en este sentido.

Desde la óptica empresarial, en demasiadas ocasiones los teóricos estamos centrados en discusiones bizantinas o banales, y desde nuestro punto de vista, los resultados son –en clave de eficacia y eficiencia– que hoy la “calidad de la educación” o “la calidad en la educación”, sea del estamento que sea o se sitúe en el modelo o paradigma que se quiera, todavía tiene muchas oportunidades de mejora.

La empresa, como tal, se debe a su cliente y éste, en suma, como cliente, quiere respuestas y productos, no debates más o menos sesudos sobre cuál es el paradigma, el modelo o la teoría sobre la que se sustenta tal o cual modo de actuar.

Ejemplificando el debate sobre la calidad en torno al uso de las TIC, podríamos plantearnos si ¿tendrían que alinearse las empresas con cualesquiera teorías de aprendizaje que se puedan vislumbrar con el uso de los medios tecnológicos, como proponen Kemp y Smellie (1989)?, o ¿deberían invertir esfuerzos y recursos en profundizar o desentrañar las teorías más o menos evidentes que se encuentran detrás de algunas de las técnicas y tecnologías más frecuentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como lo hace Tomei (2003)?

En el caso que analizamos, Master-D, como empresa de formación abierta, por ejemplo, nunca se ha planteado si los ejercicios de ejercitación y práctica que propone en sus herramientas están o no empapadas de una teoría conductista, o si el modo de presentación de la información es más o menos compatible con las teorías cognitivistas o si el trabajo colaborativo que propone es más o menos humanista. Estas cuestiones no son eje de análisis.

Las empresas tienen, en este sentido, un marcado sentido ecléctico; cualquier teórico reconoce hoy que, en el fondo, todas las teorías funcionan en parte y todas en parte presentan limitaciones, pero al final el cliente necesita que se le brinde el servicio, que se le solucione el problema, quiere respuestas a “su” problema y situación.

Una primera diferencia, entonces, el trabajo de las empresas de formación difícilmente tiene cabida en ámbitos académicos dedicados a la

discusión y reflexión teórica y, muchas veces, debido a esto, su trabajo y resultados no obtienen un reconocimiento más allá de los resultados concretos de cada caso.

3. PENSANDO EN EL CLIENTE (ALUMNO)

Desde este punto de vista empresarial el aprendizaje es un hecho individual y personal, la tarea fundamental de las empresas de formación no es incidir sobre el aprendizaje, de hecho no puede hacerlo. Se trata de incidir en el acompañamiento, en el asesoramiento, en el hecho de facilitar los medios (materiales e inmateriales) que a cada uno le permitan interiorizar, aprender, y generalizar aquello que necesita.

El modelo y la calidad del mismo, por lo tanto, se basan en ofrecer a cada uno lo que necesita y cuando lo necesita. Se ofrecen tutorías pero no a una hora prefijada desde el comienzo de la actividad (no acomodando el horario a la disponibilidad del docente o experto de turno). Es el cliente el centro y por tanto es él y no el profesor el que ha hacer girar todo el sistema a su alrededor.

Desde esta perspectiva, hay que tener presente que el cliente no tiene “patente de corso” para hacer o pedir lo que quiera por el hecho de ser cliente. Se le propone un itinerario (que él debe aceptar) para alcanzar su objetivo, pero éste queda claro desde el principio y, a medida que se van alcanzando las distintas fases y los hitos señalados el alumno-cliente va teniendo acceso a nuevos servicios, apoyos y materiales.

El trabajo y el proceso de aprendizaje es individual, pero periódicamente el sujeto tiene que demostrar que su parte del trabajo se esta cumpliendo, para ello hay que pasar por unos hitos de control. La puesta en funcionamiento de estos “check points” hizo que una empresa como Master-D, en su origen una empresa netamente de formación a distancia, sufriera una profunda metamorfosis que desembocó en una empresa de “formación abierta y de entrenamiento”. Quizás ahí radica uno de sus grandes logros y secreto. Hoy, de hecho, tiene 50 delegaciones por todo el territorio español y más de 25.000 alumnos nuevos cada año durante los últimos cinco.

Y en esta misma línea de centrarse en el servicio al cliente y de facilitar esencialmente el trabajo individual que genere el aprendizaje particular, esta empresa ha hecho importantes esfuerzos inversores en productos, sedes y tecnologías, entendidos como un vehículo que permite un mejor servicio, por lo tanto permite mejorar los resultados. O lo que es mismo, a efectos de esta visión una mejora de la calidad *en y de* la formación.

En el siguiente epígrafe vamos referirnos a algunas de estas realidades no tanto por su valor en sí mismas, cuanto por el hecho de que son actuaciones que han posibilitado éxitos en buena parte de los usuarios que las han empleado y que pueden ser un referente para la investigación y la praxis de otras empresas.

4. DESDE LA REALIDAD, “EDUCANS”

Buscando la diferenciación, indicador clave que toda empresa ha de trabajar, como la calidad, para garantizar su futuro, ejemplificamos a continuación una realidad concreta de una apuesta por la calidad, como muestra de empresa en formación. Un ejemplo en este sentido es el proyecto “Educans”, una plataforma de teleformación para los alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) (www.hispanoaula.com). Hay una demo activa en el hipervínculo www.acaci.org/_calidadeducacion.

“Educans” es una herramienta telemática con contenidos multimedia de teoría (supera las 1.400 páginas) y el apoyo de una cantidad notable de ejercicios (supera los 9.000), cuenta una potente herramienta de administración que permite a los distintos tipos de usuarios acceder a modificar ejercicios y contenidos, asignar ejercicios y tareas de manera personalizada, controlar los resultados de las distintas actuaciones de los usuarios, comunicarse de manera personalizada e individual o no con los alumnos, etc. La plataforma se encuentra ubicada www.hispanoaula.com. Para poder acceder a ella con el perfil de profesor debe utilizar como identificador: *praxis* y como contraseña: *praxis*.

Esta herramienta desde el principio ha tenido una vocación holística, –en las áreas de Lengua, Matemáticas y Ciencias–, una vocación de presentar de manera organizada y ordenada los contenidos que el Ministerio de Educación y Ciencia de España marcó como contenidos mínimos para todos los alumnos de la enseñanza secundaria obligatoria, publicados en el RD 1007/1991, de 14 de junio.

En este sentido, es una plataforma única, dado que hasta el momento presente ninguna otra plataforma se ha creado con estos contenidos trabajados de manera sistemática y articulada según la normativa establecida.

Estos contenidos, en la actualidad, están siendo sometidos a una actualización que pretende acercarlos a otros usuarios menos expertos en el uso de las TIC, a través de una televisión por IP. Se trata de “Mastervisión” (puede navegarse introduciendo como nombre de usuario: *MasterD* y como contraseña: *MasterD*).

5. PRODUCTOS Y RESULTADOS

Tal como hemos señalado, un indicador de calidad que, necesariamente, la empresa debe considerar es el de los resultados finales. En una investigación reciente (Fandos, 2007), realizada con la plataforma “Educans”, demostramos que el uso de la misma permite mejores resultados académicos a los alumnos que la utilizan que a los alumnos que no lo hacen, al mismo tiempo, demostramos cómo el interés de esta plataforma con sus contenidos, ejercicios y herramientas de administración despierta un notable interés en todos los usuarios, tanto docentes como discentes y que la calidad de este tipo de propuestas (insistimos que desde el punto de vista de la empresa) al final viene determinado por el interés que despierta en los destinatarios y los resultados que los mismos consiguen. Hoy, en España, “Educans” tiene más de 60.000 usuarios. Sin duda, son muchas las lagunas que presenta este producto, pero la empresa tiene claro que, en muchas ocasiones, es mejor un mejorable, pero real, que una buena idea o teoría, pura especulación, que no se materializa.

Frente a otros sectores educativos, la empresa apuesta decididamente por los resultados, hasta el punto de que, por ejemplo Master D, se compromete por escrito y ante notario que si un cliente (alumno) no consigue los resultados prefijados le devuelve el dinero que ha pagado. En todo caso, no se trata de un ataque de ingenuidad, ni es una acción más de un posible programa de “responsabilidad social corporativa”, es una apuesta empresarial, y por eso, para poder ofrecer esa garantía pide a cambio que el sujeto que se somete a su sistema de preparación, el “Sistema P8.10”, lo siga. Es la única condición para la garantía de devolución del dinero.

6. EL FUTURO

El papel de las empresas de formación –también en lo que tiene que ver con la calidad– es estar vigilantes ante lo que hay y aprovechar cada oportunidad que descubra. Hoy parece que las aplicaciones del web 2.0 (Blogs, Wikis, Podcast, Youtube, Flickr, Del.icio.us...) son excelentes instrumentos para el aprendizaje colaborativo y autónomo (Marqués, 2008) y que están pidiendo paso en la formación a pasos agigantados y en las que el concepto y alcance de calidad en la educación también tiene que penetrar. No descubrimos nada nuevo.

Pero, una vez más desde la óptica que estamos planteando, en sí mismas estas posibilidades no son trascendentes. Una idea, una propuesta innovadora, una posibilidad es relevante cuando llega a ser algo comercialmente aceptado. Escorsa (1997, p. 47) define la innovación como “el proceso

en el cual a partir de una idea, invención o reconocimiento de una necesidad se desarrolla un producto, técnica o servicio útil hasta que sea comercialmente aceptado". No se nos escapa que estas aplicaciones y otras como ellas que hoy están sobre la mesa conllevan también otras dificultades (Aguaded y Fandos, 2008).

Las tecnologías de la información y la comunicación, la Web 2.0, por ejemplo, tienen un montón de posibilidades que el mercado está aceptando paulatinamente, que las empresas de formación van incorporando. Sin embargo esto plantea a las empresas otros problemas: ¿qué contenidos?, ¿quién los elabora?, ¿cómo los debe organizar?, ¿cómo los dosifica en función de los perfiles y necesidades de sus clientes?... son algunas de las cuestiones a las que las empresas de formación tienen que dar respuesta para ser diferentes y competitivas y, además cumplan con su visión de calidad en términos de eficacia y eficiencia.

A primera vista, si el aprendizaje es colaborativo, se puede pensar que la pregunta sobre ¿qué contenidos? –por ejemplo– sobra. Los contenidos se pueden elaborar a través del *networking* la red de colaboraciones que permite el entorno del web 2.0. No somos incongruentes, porque las empresas de formación saben que el cliente, y la red de alumnos, efectivamente, pueden crear condiciones y aprendizajes colaborativos, pero el cliente que paga porque tiene una necesidad, paga, sobre todo, porque quiere que le den la solución y, desde luego, la solución no puede ser que sea él el que lo resuelva, aunque sea con otros como él. Si fuera así, ¿para qué precisa la mediación de una institución? El problema, por lo tanto, es claro. Los entornos que permite la Web 2.0 son muy interesantes, pero hay que seguir trabajando en la elaboración de contenidos que desarrollen todo el potencial posible en estos entornos.

Hay otros problemas relevantes a analizar, Uno de los potenciales más llamativos del web 2.0 es, como venimos diciendo, el trabajo colaborativo que permite. Por otra parte, el conocimiento, el dominio de técnicas..., pero éstos son elementos o hechos diferenciales que a algunas personas les permite destacar respecto de otros en, por ejemplo, una selección de personal, un examen de grado, una oposición... Algunas empresas de formación se encuentran ante un dilema; por un lado, el aprendizaje puede ser mejor y más significativo cuando se hace de manera colaborativa y, por otro lado, mostrar a todos todo lo que uno sabe y domina puede ser contraproducente cuando, posiblemente, los dos tienen la misma aspiración y, por lo tanto, son adversarios que pelean por conseguir la misma plaza, el mismo puesto de trabajo... ¿cómo puede articular la empresa la necesidad (enfrentada) de ambos clientes?

Como se puede ver, estos problemas tienen un cierto calado y las respuestas a las mismas también hay que buscarlas desde una perspectiva de la eficacia y la eficiencia. También desde la calidad.

7. A MODO DE CONCLUSIONES

Desde el posicionamiento que venimos manteniendo, desde el escenario que hemos señalado, cabe preguntarse: ¿cuál es el camino que permite a las empresas cumplir con las expectativas de sus clientes –eje de la calidad de sus productos y servicio– y, además, manteniendo un alto grado de competitividad? La respuesta ha de ser necesariamente la innovación.

Al final el fenómeno de la calidad en y de la educación, a nuestro juicio, está provocando un movimiento de análisis, de reflexión, de generación de propuestas e inversiones, cuyas dimensiones aún no están percibiéndose fuera. Pero el movimiento existe y creemos que el momento de señalar que, entre otros muchos elementos, la calidad *de* y *en* la educación debe contemplar también la eficacia y eficiencia de las intervenciones educativas.

No cabe duda que, frente a la formación tradicional, los nuevos entornos telemáticos y virtuales de formación resultan muy complejos, porque, entre otras cosas están conformados por un entramado bastante complejo de profesores, preparadores, alumnos, técnicos y tecnologías que en demasiadas ocasiones dificultan la comunicación por lo que es imprescindible en cualquier organización que la cultura interna, los principios y valores que sustentan esta cultura y el cometido y misión de la empresa sea, realmente, el fluido que engrase todo el funcionamiento del colectivo.

Si esta situación, en sí misma, es compleja, articular todos estos elementos desde una “visión de calidad”, considerando además que este concepto en modo alguno es unívoco, aún se nos antoja que tiene una complejidad notable, por eso, no podemos creer que haya soluciones fáciles, rápidas y consensuadas por todos. La innovación es un elemento clave que explica la competitividad. Las empresas de formación que están y quieren seguir estando en el mercado están trabajando con intensidad en distintos tipos de innovación que den respuestas a las preguntas que antes formulábamos. Está habiendo inversiones, investigación y todo tipo de actuaciones en la órbita de la innovación tecnológica, de la innovación social y de la innovación en métodos de gestión. Porque la innovación tiene una clara orientación hacia el desarrollo de un potencial económico a partir de algunos deseos sociales (Rodríguez, 2003).

Para conseguir una auténtica innovación y canales que realmente den respuesta a estos deseos sociales y podamos desarrollar un potencial eco-

nómico interesante, es preciso que haya un trabajo interdisciplinar y multidisciplinar. Hay un amplio campo de trabajo, en el que creemos que pueden encontrarse las empresas y las universidades, las empresas y las administraciones... la sociedad nos lo está demandando.

En suma, la razón de ser de las instituciones y empresas que se dedican a la enseñanza es el propio sujeto que aprende; se trata de ofrecer un producto y un servicio que le conduzca a su meta de manera que le permita un mayor grado de satisfacción, felicidad y sentido crítico ante lo que le circunda. ¿Acaso no es este el objetivo de la calidad “de” y “en” la educación?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguaded, I.; fandos, M. (2008). Web 2 (y 3).0 desde una óptica empresarial [en línea]. *EDUTECH, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. 26, [consulta 2009, 26 de enero].
- Aguaded, I.; s, M. (2008b). Blended Learning: The Key to Success in a Training Company. *ITDL, International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 5 (8).
- CINDA (1990). *Calidad de la docencia universitaria en América Latina y el Caribe. Políticas de gestión y recursos. Estudio de casos*. Santiago de Chile, Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Coaten, N. (2003). Blended e-learning. *Educaweb*, 69.
- Escorsa, P. (1997). *Tecnología e innovación en la empresa. Dirección y Gestión*. UPC.
- Fainholc, B. (2004). La calidad en la educación a distancia continúa siendo un tema muy complejo. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 12.
- Fandos. M. (2007). *La telemática en los procesos educativos. Educans: una plataforma abierta para la educación secundaria obligatoria*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Kemp, J. y Smellie, C. (1989). *Planning, producing and using instructional media*. Harper & Row. New York.
- Marqués, P. (2008). *La web 2.0 y sus aplicaciones didácticas*. [en línea] Disponible en: <http://dewey.uab.es/pmarques/web20.htm>.
- Martinez, C. y Romero, M. A. (1999). Calidad de la educación e integración de las nuevas tecnologías. *Comunicar*, 13; 183-187.
- Mars, G.; Mcfadden, A. y Price, B. (2003). Blended Instruction: adapting conventional instruction for large classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 4.
- Niremberg, O.; Brawerman, J. y Ruiz, V. (2000). *Evaluar para la transformación*. Buenos Aires, Paidós.
- Perez Juste, R. (2005). Calidad de la educación, calidad en la educación. Hacia su necesaria integración. *Educación XXI*, 8, 11-33.
- Rodríguez, P. J. (2003). La innovación desde la perspectiva del conocimiento. *Revista de investigación en gestión de innovación y tecnología*.
- Silvo, J. (2004). Reflexiones sobre la calidad en la educación virtual. *La Educ@cion*, 139-140, 1-9.
- Tomei, L. (2003). *Challenges of Teaching with Technology across the Curriculum: issues and solutions*. London, Information Science Publishing.
-

PALABRAS CLAVE

Empresa, cliente, calidad, enseñanza en línea, enseñanza a distancia, formación abierta, entrenamiento.

KEY WORDS

Company, client, quality, training, open training, e-learning, blended-learning, distance learning.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES

Manuel Fandos Igado, Relaciones Externas de Master-D S. A., multinacional de formación a distancia (50 centros en España, 3 en Portugal y presencia en Grecia, Brasil, China y Centroamérica). Ex asesor de formación permanente de TIC en distintos CPRs (Centros de Profesores y de Recursos de la Consejería de Educación del Gobierno de Aragón) de la provincia de Zaragoza. Consultor de Kaleidos (servicios de orientación educativa y psicopedagógica). Doctor en Psicopedagogía. Licenciado en Estudios Eclesiásticos y Maestro.

J. Ignacio Aguaded Gómez, Vicerrector de Tecnologías, Innovación y Calidad de la Universidad de Huelva, profesor en esta Universidad. Doctor en Psicopedagogía, maestro y licenciado en Ciencias de la Educación y en Filología Hispánica. Presidente fundador del Grupo Comunica. Es también director de la revista científica iberoamericana de comunicación y educación "Comunicar", que se distribuye en Europa y América; y asesor científico de distintas revistas nacionales e internacionales.

Dirección de los autores: Manuel Fandos Igado. Master-D S.A.
Ctra. de Madrid. Nacional II (a), km 314,8
50012 Zaragoza
E-mail: mfandos@masterd.es

J. Ignacio Aguaded Gómez. Universidad
de Huelva
C/ Doctor Cantero Cuadrado, nº 6
21071 Huelva
E-mail: aguaded@uhu.es

Fecha recepción del artículo: 01. diciembre. 2008

Fecha de revisión del artículo: 17. marzo. 2009

Fecha aceptación del artículo: 01. abril. 2009

2

CLAVES HISTÓRICAS DE LA ACCIÓN EDUCATIVA DE ESPAÑA EN EL EXTERIOR: EL “PODER BLANDO” DE LAS RELACIONES INTERNACIONALES

(HISTORIC KEYS OF THE SPANISH EDUCATION ABROAD: THE “SOFT-POWER” OF THE INTERNATIONAL RELATIONS)

Inmaculada Egidio Gálvez
Universidad Complutense de Madrid

Elisa Gavari Starkie
UNED

RESUMEN

El presente artículo sintetiza la evolución de la historia de la acción educativa de España en el exterior, haciendo referencia a las tendencias más relevantes en el desarrollo de la misma. El trabajo comienza con una breve introducción en la que se expone el estado de la cuestión y algunas peculiaridades del caso español en esta dimensión de las relaciones internacionales. A continuación, se presenta la evolución de la educación española en el exterior en cada uno de los cuatro períodos en los que se ha dividido su trayectoria histórica. Las conclusiones cierran el texto formulando algunas hipótesis de trabajo para el futuro y señalando la necesidad de realizar una revisión en profundidad de los logros y aspectos a mejorar en la acción educativa española fuera de nuestras fronteras.

ABSTRACT

This article summarizes the most significant trends in the history of Spanish education abroad. It starts with an introduction where the keys of the theme are explained and also some of the peculiarities in the implementation of this dimension of the foreign relationship in the Spanish case. The text continues explaining the evolution of the Spanish education abroad in each of the four periods that have been established. The conclusions close the text formulating some hypothesis for the future and emphasizing the need of review the success and the challenges to be faced in order to improve the Spanish education abroad in the future.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo sintetiza brevemente los principales resultados de un estudio que viene a llenar, en cierto modo, la laguna existente en la producción historiográfica relacionada con las acciones educativas de España en el exterior. A diferencia de otros países, en los que existe una abundante bibliografía sobre esta temática, en España apenas pueden encontrarse obras dedicadas a un análisis específico e interpretativo de la misma. Es cierto que en los últimos años se han publicado algunos textos acerca de la historia de la política cultural española en el exterior; referidos, en la mayor parte de los casos, al análisis de algunos períodos concretos. Dado que la línea que separa la acción cultural de la educativa es muy estrecha, estas obras son de gran ayuda a la hora de tratar el tema considerado en este trabajo, pero lo cierto es que aún es necesario llevar a cabo una historia de la acción educativa española en el exterior que la aborde en toda su andadura y que contribuya a conocer el estado de la cuestión en el momento actual, dentro de un mundo cada vez más complejo y globalizado.

Este trabajo aborda las acciones educativas de España en el exterior enmarcándolas en cuatro etapas principales, que responden a los distintos períodos marcados por los acontecimientos históricos de nuestro país desde el inicio del siglo XX. Las peculiaridades del caso español muestran que, en comparación con otros países, España ha ido ciertamente a remolque en esta materia. No obstante, ello no supone, como erróneamente se afirma en muchas ocasiones, que la acción educativa de España en el exterior comenzara en la década de los años 60. El análisis de las diferentes fases formuladas en este trabajo permitirá rebatir esa idea.

No obstante, antes de entrar de lleno en la evolución histórica de la acción educativa española en otros países, merece la pena detenerse un instante en la útil distinción que establece Salon (1983) acerca de la política cultural y de la acción cultural en el exterior; que también resulta de utilidad para el ámbito educativo. Según este autor, la diferencia principal entre ambos conceptos radica en que la política depende del Estado, mientras la acción cultural lo hace del conjunto del país, incluyendo los esfuerzos llevados a cabo por diferentes organismos privados y públicos, así como por determinadas personas. En este sentido, la acción cultural en el exterior es una noción amplia, que engloba igualmente a otros actores que no son el Estado. En nuestro caso, esta distinción ayuda a evitar el error simplista de considerar que las acciones educativas de España en el exterior comienzan con el nacimiento del Estado liberal. Por el contrario, las relaciones culturales y educativas en el ámbito internacional han existido siempre a lo largo de la historia bajo diferentes fórmulas. Teniendo presente esta distinción, el objetivo de este artículo se ciñe específicamente al análisis de la política edu-

cativa española en el exterior desde el comienzo del siglo XX. Ello nos permitirá conocer, aunque sea sólo de manera aproximada y tentativa, hasta qué punto la acción educativa en el exterior ha contribuido a la existencia del denominado “poder blando” (Nye, 1990) de España en sus relaciones con otros países, es decir, a utilizar su influencia cultural e ideológica como medio para el logro de objetivos en el plano internacional.

2. GÉNESIS DE LA ACTIVIDAD INSTITUCIONAL EN LA EDUCACIÓN EN EL EXTERIOR. EL INICIO DEL SIGLO XX (1898-1936)

A diferencia de lo que sucedió en otros países de nuestro entorno, que comenzaron en esa época a proyectar su cultura más allá de sus propias fronteras, el final del siglo XIX en España se caracterizó por una situación de carácter receptivo ante las influencias internacionales. La pérdida de las colonias y el desastre de 1898 llevaron a los intelectuales del momento a considerar la apertura de nuestro país a los avances científicos y culturales del extranjero como única vía para la regeneración nacional. Por esta razón, entre las medidas innovadoras que se adoptaron durante esos años destaca la aprobación del Decreto de 18 de julio de 1901, que creó pensiones para que los alumnos que hubieran terminado sus estudios residieran un año en el extranjero. Poco después, esta concesión se amplió al profesorado, mediante el Real Decreto de 8 de mayo de 1903.

En este mismo contexto intelectual, e impulsada por la Institución Libre de Enseñanza, se creó en el año 1907 la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE). El Real Decreto por el que se funda la JAE, firmado por Alfonso XIII, hace referencia en su preámbulo a los vínculos de comunicación que España había mantenido a lo largo de la historia con el exterior, como contraste con el aislamiento de ese momento:

“Y, sin embargo, no falta entre nosotros gloriosa tradición en esta materia. La comunicación con moros y judíos y la mantenida en plena Edad Media con Francia, Italia y Oriente; la venida de los monjes de Cluny, la visita a las universidades de Bolonia, París, Montpelier, Tolosa; los premios y estímulos ofrecidos a los clérigos por los Cabildos para ir a estudiar al extranjero, y la fundación del Colegio de San Clemente en la labor intelectual de los reinados de Carlos III y Carlos IV, que produjo la mayor parte de nuestros actuales centros de cultura, tuvo como punto de partida la terminación del aislamiento en que antes habíamos caído olvidando nuestra tradición envidiable, y restableció la comunicación con la ciencia europea, que, interrumpida luego por diversas causas, no conserva ahora sino manifestaciones aisladas, como las pensiones para viajes concedidas a los becarios de Salamanca y el Colegio de Bolonia”.

Como puede deducirse de lo anterior, la tarea de la JAE, aunque directamente orientada a las relaciones internacionales en materia de educación y cultura, no puede considerarse estrictamente como una acción educativa española en el exterior, sino como un medio de renovación educativa basado en las experiencias del exterior. No obstante, su labor como organismo pionero fue importante, porque sentó las bases para la relación de los intelectuales y profesores españoles con otros de fuera. Además, fruto de su trabajo fue la creación, en 1910, de la Escuela Española de Roma, íntimamente vinculada a la actividad de la JAE.

Junto a lo anterior, en este periodo se encuentra también el inicio de una política que puede considerarse específicamente dirigida a impulsar la acción educativa española en otros países. En concreto, a este respecto destaca la tarea realizada en el Norte de África tras la firma del convenio franco-español de 1912. Un año después de la firma de este convenio se constituyó una Junta de Enseñanza de Marruecos, dependiente del Ministerio de Estado, que debía servir como coordinadora de los diferentes organismos interesados en la promoción de la cultura española en ese territorio y uno de cuyos cometidos era la instrucción de los hijos de españoles en Marruecos (Delgado, 1992). Aunque la citada Junta tuvo una breve duración, se trata de una de las primeras iniciativas españolas destinadas a proyectar la cultura española fuera de nuestro país y a prestar atención educativa a los hijos de emigrantes.

El siguiente paso importante en la historia de acción educativa en el exterior fue la creación, en el año 1921, de la Oficina de Relaciones Culturales Española (ORCE). Entre sus funciones, la ORCE tenía encomendadas las de recabar información y preparar iniciativas que fomentasen el conocimiento de la cultura y del idioma español en el extranjero, así como promover intercambios entre países, para lo que debería coordinar su actuación con otras iniciativas públicas o privadas dedicadas al mismo propósito. En 1926, la mayor parte de las funciones de la ORCE fueron encomendadas a la Junta de Relaciones Culturales (JRC), creada por el gobierno de Primo de Rivera. A partir de ese momento, la Junta fue el organismo encargado de política cultural exterior y, en concreto, de “la enseñanza española en el extranjero, singularmente en aquellos países donde se hallen localizadas colonias numerosas de súbditos españoles y allí donde radiquen focos importantes de cultura hispánica” (Delgado, 1992, p. 30).

La proclamación de la II República supuso un giro notable en la trayectoria de la política educativa y cultural de España en el exterior. La Constitución de 1931 establecía en su artículo 50 que: *“El Estado atenderá a la expansión cultural de España, estableciendo delegaciones y centros de estudio y enseñanza en el extranjero y preferentemente en los países hispanoame-*

ricanos". La Junta de Relaciones Culturales fue reformada y la Orden de 23 de julio de 1931 reguló las distintas acciones que comprendía la enseñanza española en el extranjero: las clases anejas a las escuelas primarias o secundarias extranjeras a las que acudiera un número suficiente de alumnos españoles; las escuelas españolas en los países donde, por la importancia de la colonia española y de los medios disponibles, fuera factible su creación; y las conferencias o cursos en los centros sociales y culturales españoles o extranjeros.

Durante el primer bienio republicano, y en paralelo al esfuerzo educativo llevado a cabo en el interior del país, se proyectó un programa de medidas para lograr algo similar en el exterior. Llegaron a existir nueve escuelas españolas en Portugal y en Andorra y veintiuna clases anejas a escuelas extranjeras para alumnos españoles en Francia y Argelia. En el segundo bienio los enfrentamientos políticos en el país y el recorte de presupuestos hicieron que casi todas las acciones se detuvieran, siendo lo más destacable la inauguración del Colegio de España en la Ciudad Universitaria de París en 1935.

3. LA CREACIÓN DE ESTRUCTURAS DURANTE EL FRANQUISMO (1936-1975)

El final de la contienda civil y el inicio de la dictadura de Franco significó la introducción de cambios en la acción educativa española en el exterior. En 1941 la Sección de Relaciones Culturales, dependiente del Ministerio de Asuntos Exteriores, empezó a ocuparse de la financiación de los centros españoles que existían en el extranjero y creó nuevas escuelas en Francia y en el norte de África. En 1945, una ley emitida por la jefatura del Estado autorizaba la creación de bibliotecas, institutos y centros culturales en el extranjero, para lo que se concedió un importante crédito presupuestario. Un año más tarde, en 1946, se creó la Dirección General de Relaciones Culturales, que perduró hasta después de la democracia. A pesar del aislamiento del régimen franquista en esos años, no hubo, por tanto, una finalización de la acción educativa española en el exterior, sino un cambio en su orientación. No obstante, el estallido de la II Guerra Mundial dificultó extraordinariamente la tarea en los años posteriores.

La transformación que vivió España entre finales de los años 50 e inicios de los 70 tuvo importantes repercusiones en el ámbito de la acción educativa española en el exterior. A diferencia de las épocas previas, en las que la emigración española se había dirigido sobre todo hacia el ámbito iberoamericano y hacia el norte de África, comienza a producirse una masiva emigración de trabajadores españoles hacia Europa (Vilar, 2003), lo que

supuso la aparición de nuevas necesidades educativas en el exterior. En los primeros años, el Instituto Español de Emigración, creado en 1956 para atender las cuestiones relacionadas con la emigración de los trabajadores españoles, intentó ayudar a resolver las dificultades que muchos emigrantes encontraban para escolarizar a sus hijos, ya fuera mediante becas para que éstos pudieran permanecer escolarizados en España o mediante el desplazamiento de profesores españoles para atender a los alumnos en los diferentes países.

A mediados de los años 60, los emigrantes españoles solicitaron ayuda al Instituto Español de Emigración para solucionar los problemas que habían surgido en relación con la atención escolar de sus hijos, por lo que este organismo elaboró un informe sobre la situación educativa de estos grupos. A partir de dicho informe se propuso la creación del “Consejo Escolar Primario para la Enseñanza de Emigrantes”, que finalmente sería fundado en el año 1969, mediante convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el Ministerio de Trabajo. En 1971, el Consejo pasó a denominarse “Consejo Escolar para la Extensión Educativa de los Emigrantes” y en 1977, ya en el inicio de la democracia, se transformó en la “Junta de Promoción Educativa de los Emigrantes Españoles”.

A partir de ese momento, comienzan a enviarse profesores españoles al extranjero con el fin de garantizar la enseñanza reglada oficial con el mismo currículum que el impartido en territorio nacional o, en su defecto, con el objetivo de proporcionar, al menos, una enseñanza complementaria de la lengua y cultura españolas. En esta etapa nacen también centros españoles en lugares en los que antes no existían y se consolidan los que venían funcionando hasta el momento. El objetivo de la práctica totalidad de estas iniciativas era cubrir las necesidades educativas de los trabajadores y de sus familias desde el planteamiento de una política de retorno.

La legislación de la época también tuvo en cuenta la situación de los emigrantes, de modo que la Ley General de Educación de 1970 establecía que: *“Se prestará especial atención a la educación de los emigrantes y de los hijos de éstos en todos los niveles, ciclos y modalidades educativas”* (art. 47.3). Además de ello, la ley hacía referencia al régimen de los centros docentes españoles en el extranjero y señalaba que el Estatuto del personal docente comprendería también al profesorado de los Centros docentes extranjeros.

4. LA LLEGADA DE LA DEMOCRACIA: EL IMPULSO INSTITUCIONAL A LA ACCIÓN EDUCATIVA DE ESPAÑA EN EL EXTERIOR (1975-1993)

Esta etapa, que resulta clave para comprender la configuración de la acción educativa de España en el exterior en el momento actual, se inaugura con la aprobación de la Constitución Española de 1978, que establece que el Estado es responsable tanto de la cooperación internacional en materia de enseñanza como de la titularidad y administración de los centros públicos en el extranjero.

En coherencia con la Carta Magna, la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 hacía referencia a la acción educativa en el exterior en los siguientes términos:

“Los centros docentes españoles en el extranjero tendrán una estructura y un régimen singularizados, a fin de acomodarlos a las exigencias del medio y a lo que, en su caso, dispongan los convenios internacionales” (art.12).

Sin embargo, este marco para la acción educativa de España en el exterior, que prácticamente se limitaba a los centros españoles fuera de nuestro país, pronto se mostró insuficiente y poco adaptado a las necesidades del momento. Por una parte, el estancamiento económico que vivió Europa a principios de los años 80 hizo que la emigración española disminuyera y comenzaran a amortizarse plazas de profesorado y a cerrarse centros españoles en distintos países (Correa, 1996). Por otra, el cambio en la coyuntura política de España hizo que las relaciones con otros países empezaran a incrementarse, desembocando en la incorporación de España a la Unión Europea en 1986. Por estas razones, se hacía necesaria una normativa específica, que llegó mediante el Decreto 564/1987, de 15 de abril, por el que se regula la acción educativa en el Exterior.

Esta normativa sentó las bases de la acción educativa en el exterior y llevó implícita una profunda revisión de la misma, que dio lugar a la diferenciación entre los distintos tipos de actividades educativas desarrolladas por el Estado fuera de España. Por un lado, se planteó una distinción entre las acciones educativas y las específicamente destinadas a la cooperación, de las que se ocuparía la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), creada en 1988. Por otro, se estimó la necesidad de crear un organismo que se ocupara específicamente de las acciones de promoción y difusión de la lengua y cultura española, tarea que se encomendaría al Instituto Cervantes tras su creación en 1991.

La normativa aprobada en 1987 fue modificada parcialmente en 1993 (Real Decreto 1027/1993, de 25 de junio), con el fin de adaptar la acción educativa en el exterior a la nueva ordenación del sistema educativo que había establecido la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 y a la división de funciones que se había producido tras la creación del Instituto Cervantes. Las líneas básicas de acción marcadas en esa norma de 1993 se mantienen hasta el momento actual.

5. LA MODERNIZACIÓN DE LAS ACCIONES EDUCATIVAS DE ESPAÑA EN EL EXTERIOR: CLAVE PARA LA CALIDAD DE LA ACCIÓN EDUCATIVA ESPAÑOLA EN EL EXTERIOR (1993-2008)

Una vez definidos los propósitos y sentadas las bases organizativas de la acción educativa en el exterior, la última etapa en el desarrollo de la misma se ha dirigido a ampliar su ámbito de influencia y a mejorar la calidad de sus programas, modernizando la oferta educativa española en otros países. Esta etapa, que alcanza en el tiempo hasta el momento actual, se caracteriza por la aprobación de un amplio número de normas legislativas de diferente rango, que comienza tras la reordenación establecida por el citado Real Decreto de 1993.

Aunque la exposición detallada de todo este abanico legislativo desborda los límites de este trabajo, puede decirse, a grandes rasgos, que la normativa aprobada durante este periodo trata de abarcar las nuevas necesidades que surgen a tenor de la ampliación del número de acciones educativas españolas en el extranjero, de su diversificación y de la pretensión de ofrecer un servicio de calidad.

Así, varias de las normas publicadas en los primeros años de esta etapa se dirigen a modificar las funciones y la organización de la administración educativa española en el exterior. Entre ellas puede mencionarse el Real Decreto 264/1996, de 16 de febrero, que amplía las funciones de las Consejerías de Educación en el Exterior y el Real Decreto 1138/2002, que reorganizó la administración educativa del Ministerio de Educación fuera de España.

Otro conjunto de textos legislativos se dirige a modificar aspectos relacionados con el currículum impartido fuera de España. Varias Órdenes Ministeriales aprobadas entre 1994 y 2002 se destinan a regular las enseñanzas de lengua y cultura española para alumnos residentes en el exterior y a renovar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las áreas de "Lengua Española", "Literatura Española" y "Geografía e Historia de España" que se imparten en otros países.

También en esta etapa se amplían los ámbitos de actuación que hasta el momento había tenido la acción educativa española en el exterior, ya que se regula la firma de convenios con instituciones ubicadas fuera de España para desarrollar acciones conjuntas en el ámbito de la educación (Orden de 23 de septiembre de 1998).

Por último, una gran parte de la normativa legal aprobada en esta etapa se destina a regular las condiciones de trabajo y los procedimientos de selección del personal que trabaja en la acción educativa en el exterior, con el fin de mejorar la situación laboral de los funcionarios y profesores destinados fuera de España y de aumentar la transparencia y la objetividad de los procedimientos de selección.

En paralelo con lo anterior, las actuaciones del Ministerio a lo largo de estos años han tratado de mejorar las condiciones materiales y los recursos de los centros ubicados fuera de España.

En el periodo más reciente, las acciones desarrolladas por el Ministerio han estado influidas por la aprobación de la Ley 40/2006, de 14 de diciembre, del Estatuto de la Ciudadanía Española en el Exterior, que regula los derechos relativos a la educación y a la cultura. De acuerdo con esta norma:

"1. La Administración General del Estado y las Administraciones Autonómicas, con el fin de que los españoles residentes en el exterior cuenten con una adecuada atención educativa, promoverán medidas que favorezcan su acceso a la educación en sus distintos niveles en su país de residencia a través de los medios que se estimen adecuados.

2. Además, con la finalidad de facilitar el acceso al sistema educativo español, los poderes públicos fomentarán la existencia de centros educativos públicos en el exterior mediante convenios. Se fomentará la realización de estudios universitarios en España mediante la concesión de becas o la suscripción de convenios de colaboración con universidades españolas" (art. 23).

Para dar cumplimiento a las disposiciones de esta ley, en diciembre de 2007 fue aprobado un Convenio de colaboración entre el Ministerio de Trabajo, el Ministerio de Educación y el Instituto Cervantes, destinado a atender a las necesidades educativas de los españoles residentes en el exterior y de sus descendientes en lo relativo a la lengua española y a fomentar las actividades culturales dirigidas a los mismos.

Además de lo anterior, y con el fin de coordinar las actuaciones desarrolladas por el Ministerio de Educación y las llevadas a cabo por Instituto

Cervantes, en el año 2008 se ha suscrito un acuerdo de colaboración entre ambas instituciones, en el que se establecen acciones específicas de cooperación.

Esta proliferación de normas y acuerdos aprobados en los años pasados pretende mejorar la calidad de la acción educativa en el exterior. Dicha acción se plantea con el triple objetivo de atender las necesidades de la población española residente en el extranjero, satisfacer las demandas del español como lengua extranjera en otros países, y contribuir a la promoción y difusión de la lengua y de la cultura españolas en el mundo.

6. CONCLUSIONES

El análisis de la acción educativa de España en el exterior es una cuestión compleja, difícil de deslindar de otras materias afines, como la política cultural en el exterior y la cooperación internacional. A ello se añaden las dificultades que se derivan de su regulación, en la que a lo largo del tiempo han intervenido diferentes agentes e instancias administrativas. Además, sus finalidades no siempre resultan precisas, puesto que en ellas se entremezclan los intereses políticos con los más específicamente culturales o educativos. No obstante, a pesar de esas dificultades, resulta necesario profundizar en esta temática y empezar a trazar una trayectoria histórica de la acción educativa de España fuera de nuestras fronteras, al igual que viene siendo habitual en otros países, con el fin de conocer el papel que dicha acción educativa ha tenido en el “poder blando” de las relaciones internacionales españolas.

Como se ha tratado de poner de manifiesto en las páginas previas, y al contrario de lo que en ocasiones se sostiene, España cuenta con una amplia trayectoria en el ámbito de la acción educativa en el exterior. De hecho, desde el inicio del siglo XX pueden perfilarse al menos cuatro grandes etapas o fases de desarrollo de la misma, ligadas a las circunstancias políticas y económicas de nuestro país. En la primera fase, que abarca desde el “desastre” de 1998 hasta el inicio de la guerra civil, empiezan a crearse los primeros organismos de la administración encargados de impulsar la acción educativa fuera de nuestras fronteras y comienza tanto la promoción de la lengua y cultura españolas como la atención educativa a los hijos de emigrantes. La segunda fase, que ocupa el periodo franquista, se caracteriza por la creación de nuevas estructuras destinadas a esta tarea, en parte por el deseo del régimen de encontrar algunas vías de proyección hacia el exterior pero, sobre todo, como respuesta al aumento de la emigración entre las décadas de 1950 y 1970. En la tercera fase, que coincide con el inicio de la democracia, se lleva a cabo una reformulación de la acción educativa en el exterior que

pretende responder a los nuevos objetivos asignados a la misma. En la última etapa, que comienza una vez que existe una regulación legal completa de las acciones educativas en el exterior, el objetivo ha sido y continúa siendo ampliar y modernizar la oferta de las acciones educativas desarrolladas fuera de nuestro país, especialmente en lo que se refiere a la difusión de la lengua y la cultura española.

A lo largo de esa trayectoria histórica, sin embargo, no ha existido una línea de desarrollo coherente y estable de la acción educativa en el exterior que permita, como sucede en otros países, hablar de una política educativa en el exterior consistente en el tiempo. A pesar del interés que fuera de nuestras fronteras suscita la cultura y la lengua española, nuestro país no se ha caracterizado por hacer uso del “poder blando” en las relaciones internacionales, al menos en unos niveles comparables a la actividad de países como Francia, Reino Unido, Alemania o Estados Unidos.

La llegada de la democracia permitió a España impulsar la acción educativa en el exterior y ampliarla de un modo significativo. No obstante, nuestro país sigue retrasado respecto a otras naciones en esta materia. En el nuevo milenio, marcado por la globalización y por la nueva dimensión de las relaciones internacionales, el impulso a la lengua y la cultura españolas en el mundo cobra una especial relevancia. Por ello, en estos momentos, se hace necesaria una revisión en profundidad de los objetivos, la organización y el funcionamiento de la acción educativa española en el exterior, recabando información real, actualizada y de primera mano acerca de sus logros y limitaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista, E., Cordon, A., Cortés, M. A. et al. (2001). *España ¿potencia cultural?* Madrid: INCIPE-Política Exterior-Biblioteca Nueva.
- Calduch, R. (2003). La política exterior de los Estados. En Pereira, J. C. (Coord.), *La política exterior de España (1800-2003)*. Barcelona: Ariel, pp. 31-53.
- Correa, P. (1996). La educación en el exterior. *Escuela Española*, n 2361, 11 de enero, pp. 11-12.
- Delgado, L. (1992). *Imperio de papel. Acción cultural y política exterior durante el primer franquismo*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Delgado, L. (1994). Las relaciones culturales de España en tiempo de crisis: de la II República a la Guerra Mundial. *Espacio, Tiempo y Forma, Serie V, Hª Contemporánea*, t. 7, págs. 259-294. (en línea). Disponible en: <http://62.204.194.45:8080/fedora/get/bibliuned:ETFSerie5-96DDBE83-B02B-AD03-16E2-864A3C904A55/PDF>
- Jevenois, P. de (coord.) (1997). *La Dirección General de Relaciones Culturales y Científicas (1946-1996)*. Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores.
- Nye, J. S. (2004). *Soft power: the means to success in world politics*. New York: Public Affairs.
- Pereira, J. C. (Coord.) (2003). *La política exterior de España (1800-2003)*. Barcelona: Ariel
- Rodríguez, F. (2006). *American Studies en España. Génesis y evolución de los estudios americanos durante el franquismo*. Trabajo de investigación. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Salon, A. (1983). *L'Action culturelle de la France dans le monde*. Paris: Nathan.
- Vilar, J. B. (2003). *España de la emigración a la inmigración: incidencia en su proyección internacional*. En Pereira, J. C. (Coord.). *La política exterior de España (1800-2003)*. Barcelona: Ariel, pp. 217-236.
- VV. AA. (2005). *Acciones Educativas de España en el exterior*. Madrid: UNED.

PALABRAS CLAVE

Política de la educación, política exterior, historia de la educación, España, estudios en el extranjero, legislación educativa.

KEY WORDS

Educational policy, foreign policy, history of education, Spain, education abroad, educational legislation.

PERFIL ACADÉMICO DE LAS AUTORAS:

Inmaculada Egido Gálvez, Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Titular de Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Sus ámbitos de especialización son la Educación Comparada y la Política Educativa, temas en los que tiene publicados más de una docena de libros y numerosos artículos en revistas de investigación. Forma parte del equipo de trabajo del Proyecto I+D+i financiado por el Ministerio de Educación sobre "Acciones educativas de España en el exterior".

Elisa Gavari Starkie, Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Imparte docencia en la Licenciatura de Pedagogía y en la Diplomatura de Educación Social, así como en cursos del Programa de Formación del Profesorado en la UNED. Entre sus publicaciones destacan los textos y la guía del curso Acciones Educativas de España en el exterior publicados por la UNED. Es la Secretaria administrativa de la Sociedad Española de Educación Comparada.

Dirección de las autoras: Inmaculada Egido Gálvez.
Departamento de Teoría e Historia
de la Educación.
Facultad de Educación de la Universidad
Complutense de Madrid. Despacho 3207.
C/ Rector Royo Villanova s/n
28040 Madrid
E-mail: miegido@edu.ucm.es

Elisa Gavari Starkie.
Facultad de Educación
Edificio de Humanidades Despacho 217-A
Paseo Senda del Rey 7
UNED 28040 Madrid España.

E-mail: egavari@edu.uned.es

Fecha recepción del artículo: 31. octubre. 2008

Fecha de revisión del artículo: 09. febrero. 2009

Fecha aceptación del artículo: 01. abril. 2009

3

LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO EN LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE¹

**(PARTICIPATION OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE LEARNING
ASSESSMENT)**

Javier Gil Flores
M^a Teresa Padilla Carmona
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Las demandas del mundo laboral y los planteamientos asumidos en el proceso de convergencia europea, enfrentan a la educación universitaria al reto de formar profesionales con capacidad para un aprendizaje continuo a lo largo de su vida. Esto conlleva la necesidad de adoptar formas de evaluación participativas, acordes con este objetivo. Tras presentar las diferentes modalidades de participación del alumnado universitario en la evaluación, reflexionamos sobre los condicionantes que afectan a la adopción de este tipo de prácticas. Para finalizar, aportamos una serie de recomendaciones que podrían ser tenidas en cuenta al iniciar experiencias en este ámbito.

ABSTRACT

Labour market demands as well as the requirements assumed in the European convergence process challenge the university education to train professionals with the ability for life-long learning. This entails a need to take participative assessment forms that are consistent with this goal. After presenting the different types of university students' participation in the assessment process, this paper considers the determining factors that affect the adoption of such practices. To conclude, some recommendations that can be considered when initiating experiences in this field are given.

1. INTRODUCCIÓN

La evaluación es una de las actividades de mayor relevancia en los contextos educativos. A través de ella es posible determinar los aprendizajes que logra el alumnado y mejorar el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. En la educación superior la evaluación ha venido estando focalizada prioritariamente sobre la función sumativa, es decir, orientada hacia la constatación de resultados y la medición de aprendizajes. En la educación formal, la evaluación ha de traducirse en una calificación del sujeto evaluado, con repercusiones sobre la superación de las materias de estudio, la promoción a otros niveles educativos o la obtención de una titulación. Esta exigencia institucional ha condicionado la forma de entender y llevar a la práctica la evaluación por parte de los actores presentes en los escenarios académicos.

La importancia de las calificaciones para la trayectoria descrita por el estudiante a lo largo de los diferentes niveles del sistema educativo hace que, para éste, la evaluación sea objeto de una especial atención. Centrándonos en el ámbito de la educación superior, la evaluación es posiblemente el elemento didáctico que suscita más interés entre los estudiantes, por encima de los objetivos formulados, la metodología docente o los recursos que se van a utilizar. En función de los ritmos, procedimientos de evaluación y el nivel de exigencias que plantea ésta, los estudiantes dosifican sus esfuerzos, orientan el estudio de una materia e intensifican su trabajo. En este sentido, la literatura sobre evaluación recoge un claro consenso acerca de la influencia que las percepciones sobre el método de evaluación empleado por el profesor tiene sobre el modo de abordar el aprendizaje por parte de los estudiantes (Crook y Mahalski, 1985; Scouller y Prosser, 1994; Biggs, 2005; Wilson y Fowler, 2005), lo cual ha llevado a plantear la posibilidad de utilizar la evaluación como mecanismo para impulsar el aprendizaje del alumnado (Gibbs, 1999).

Desde la perspectiva docente, la evaluación constituye fundamentalmente un modo de obtener evidencias sobre las que apoyar la toma de decisiones acerca del nivel alcanzado por el alumnado. Buena parte del profesorado universitario tiende a asociar la evaluación, sobre todo, con la constatación de aprendizajes, valorando en menor medida el papel de ésta en la mejora de los aprendizajes y de la propia actuación docente. Entendida en este sentido, el ejercicio de la evaluación le confiere autoridad ante el alumno, correspondiéndole la emisión de juicios y la asignación de calificaciones que tienen una importante repercusión sobre el sujeto evaluado. La pretensión de objetivar, en la medida de lo posible, las calificaciones otorgadas y la necesidad de apoyarlas en evidencias recogidas acerca del aprendizaje logrado, ha llevado a que las pruebas escritas presentadas por el profesor al término de un período de enseñanza hayan constituido el instrumento dominante al realizar la evaluación del aprendizaje universitario.

Uno de los más importantes desafíos actuales para la educación superior es el desarrollo de procesos de enseñanza y la configuración de contextos de aprendizaje que promuevan en los alumnos habilidades para la aplicación del conocimiento, el pensamiento crítico, el análisis, la síntesis o la deducción (Tynjälä, 2008). En esta línea, los planteamientos que supone la creación del Espacio Europeo de Educación Superior llevan a plantear la necesidad de desarrollar competencias para la formación integral y para la incorporación al mundo del trabajo. Se entiende por competencias las capacidades para realizar tareas concretas en los contextos académico, laboral o social, poniendo en juego para ello un conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Entre estas competencias, se incluyen algunas de carácter transversal, que hacen referencia a aspectos como la capacidad para integrarse en grupos de trabajo, aprender a aprender o la capacidad del sujeto para un aprendizaje continuo a lo largo de su vida, apoyadas necesariamente en el desarrollo de una serie de capacidades cognitivas elevadas que van más allá de la mera asimilación y reproducción de conocimientos.

Estos planteamientos tendrán de seguro una consecuencia sobre el modo en que se desarrolla la enseñanza universitaria, en tanto que implican abandonar modelos de enseñanza tradicionales, basados en los contenidos propios de las disciplinas académicas, y que consideran al profesor el encargado de transmitirlos a los estudiantes. Frente a esto, el centro de gravedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje se traslada desde el profesor al alumno, focalizando la atención en el modo en que los estudiantes aprenden, asumiendo autonomía y responsabilidad sobre su proceso de aprendizaje.

Al mismo tiempo, la educación superior ha venido registrando la aparición de nuevos enfoques de evaluación, que tratan de plantear alternativas a las concepciones y prácticas evaluadoras tradicionales. Se pone el énfasis en la integración de la evaluación en el proceso de aprendizaje y en su papel para favorecer el desarrollo del mismo con un sentido formativo (Knight, 1995; Bryan y Clegg, 2006; Irons, 2008), y se subraya la necesidad de adaptar la evaluación a la demanda de capacitar a los sujetos para un aprendizaje a lo largo de la vida (Moerkerke, 1996; Boud y Falchikov, 2005, 2006, 2007).

A la luz de estas nuevas perspectivas sobre el papel de la evaluación, y teniendo en cuenta el escenario de cambio que supone el proceso de convergencia europea, se presenta una nueva oportunidad para reconsiderar el lugar y la función que tradicionalmente se ha dado a la evaluación en la enseñanza universitaria. Más que la comprobación final, es necesaria la evaluación continua del progreso de los estudiantes, centrando la atención en las tareas desarrolladas de manera presencial y también en las que el alumnado lleva a cabo fuera de clase como parte del estudio de una materia. Es preciso potenciar una suficiente retroalimentación, en la que apoyar la me-

jora del aprendizaje. Los instrumentos de evaluación requieren una diversificación, de tal manera que diferentes técnicas o procedimientos puedan ser utilizados formando parte de un mismo sistema de evaluación, en el que el examen pierde su papel hegemónico. Y además, es aconsejable reasignar las responsabilidades sobre la evaluación, considerando que los propios estudiantes también pueden actuar como agentes evaluadores.

El papel de los estudiantes universitarios como agentes evaluadores de su aprendizaje es de especial interés por varias razones:

- El desarrollo de la competencia de los estudiantes para la evaluación es reconocido como un interesante resultado en la educación universitaria (Stefani, 1998). La participación del alumnado en la evaluación supone desarrollar la capacidad de análisis, el pensamiento crítico, la emisión de juicios valorativos, la toma de decisiones (Fitzpatrick, 2006; Brodie e Irving, 2007) o competencias sociales para el intercambio de puntos de vista, la obtención de consenso, la cooperación, el trabajo en grupo, etc. (Birenbaum, 1996). Este tipo de competencias de carácter transversal suelen ser consideradas en el marco de los procesos de elaboración de títulos de grado y máster a los que actualmente asistimos en nuestras universidades.
- Progresivamente, los estudiantes han ido incrementando el control que ejercen sobre su aprendizaje y ello requiere un desarrollo de las habilidades metacognitivas para la autorregulación, objetivo que no es acorde con prácticas de evaluación tradicionales basadas en la comprobación de conocimientos (Dochy y Moerkerke, 1997). La enseñanza tradicional en la que el profesor asume el máximo protagonismo, decidiendo qué debe enseñarse y actuando como principal fuente de información, da paso a un nuevo contexto en el que se potencia el aprendizaje autónomo del alumno. Los estudiantes no sólo cuentan con las posibilidades de decisión que le otorga la optatividad curricular, sino que en el estudio de una materia afrontan la realización de actividades no presenciales que implican un trabajo autónomo. La adopción de un papel activo en el aprendizaje conlleva mayores responsabilidades de los estudiantes, que se concretan en tareas como resolver problemas, formular cuestiones, determinar qué aprendizajes son necesarios, seleccionar fuentes de información, realizar observaciones, recoger y analizar datos, o comunicar oralmente y por escrito los resultados que logran. Las cotas de autonomía alcanzadas en los procesos de aprendizaje exigen paralelamente la asunción de mayores responsabilidades en la evaluación.
- La asignación de un papel a los estudiantes en la evaluación, como agentes evaluadores, constituye una vía para contribuir a reforzar la

función formativa de la evaluación. Participar en la evaluación implica una toma de conciencia sobre las propias posibilidades y limitaciones, asumir los déficits de aprendizaje y consecuentemente, desarrollar una actitud positiva para superarlos. De este modo, la participación de los estudiantes es una de las condiciones que habrían de darse para lograr una evaluación orientada a favorecer el aprendizaje (Padilla y Gil, 2008). Más aún, la participación en las prácticas evaluadoras constituye un modo de integrar la evaluación en el proceso de aprendizaje (Brown y Glasner, 1999), haciendo que la evaluación deje de ser considerada una tarea periférica, realizada al finalizar un proceso de enseñanza, para constituir una tarea de aprendizaje en sí misma, entendiendo que el estudiante aprende reflexionando sobre su propio trabajo y sobre el de otros compañeros.

En el presente trabajo, presentaremos las diferentes modalidades de participación del alumnado universitario en la evaluación, reflexionando sobre los condicionantes que afectan a la adopción de este tipo de prácticas. Además, comentaremos algunas recomendaciones prácticas que podrían ser tenidas en cuenta al iniciar experiencias en este ámbito.

2. MODALIDADES DE PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN

Al considerar la participación del alumnado universitario en la evaluación de su aprendizaje, podemos establecer una tipología que contempla tres modalidades. De acuerdo con las conclusiones a las que llega Bretones (2008) tras analizar cinco trabajos de síntesis o revisión, que abarcan más de doscientos estudios empíricos sobre el tema aparecidos en la segunda mitad del siglo XX, las formas de evaluación que implican participación del estudiante se concretan en autoevaluación, evaluación por pares y evaluación compartida entre estudiantes y profesorado (ver figura 1). De estas tres modalidades nos ocuparemos a lo largo del presente apartado.

2.1. Autoevaluación

Se ha definido la autoevaluación como la práctica que supone implicar a los estudiantes en la emisión de juicios acerca de su propio aprendizaje (Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999). En su más completo sentido, podemos entender que la autoevaluación supone dar participación a los alumnos en la identificación de los criterios que pueden utilizarse para evaluar su trabajo y en la formulación de valoraciones sobre el grado en que se satisfacen tales criterios.

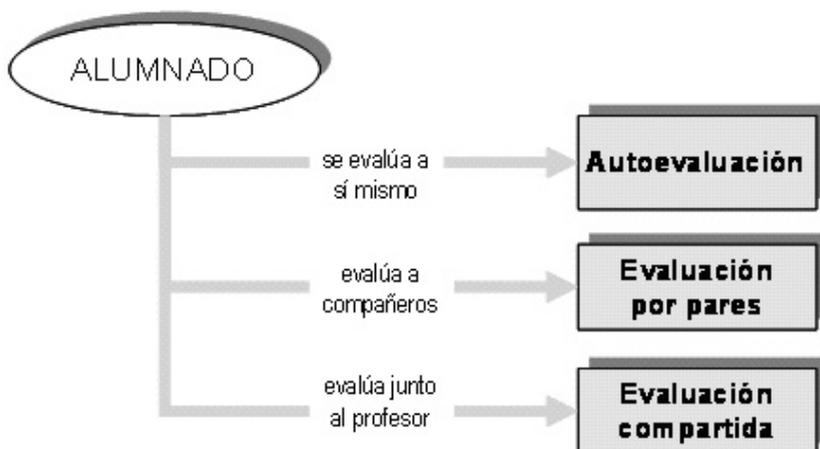


Figura 1: Modalidades de participación del alumnado en la evaluación

La autoevaluación choca frontalmente con la práctica dominante en la educación superior, de acuerdo con la cual el profesorado asume plena responsabilidad en la evaluación, estableciendo sus propios criterios y procedimientos para hacer valoraciones y generar calificaciones, tarea en la que a los alumnos corresponde el papel de sujetos pasivos. La actividad de éstos consiste en prepararse para ser objeto de evaluación, ejercitándose en el tipo de tareas que les van a ser demandadas en el curso de la misma. Con la separación entre el agente evaluador y los sujetos evaluados, se ha pretendido la objetividad en la calificación, entendiéndose que la participación del alumnado influiría en el resultado, dadas las repercusiones que éste tiene sobre su trayectoria académica.

De acuerdo con Boud (2007), el problema en este discurso dominante se halla en que el estudiante se limita a seguir la agenda marcada unilateralmente por el profesor, y ello resulta incompatible con su desarrollo como aprendiz activo, capaz de hacer frente a las demandas de aprendizaje que surgen en contextos no formales. De este modo, la educación superior no estaría logrando plenamente el objetivo de preparar a los sujetos para aprender de manera autónoma a lo largo de la vida, desarrollándose y respondiendo a las demandas de nuevos escenarios sociales y profesionales, en los que habrá de determinar en cada momento qué es preciso aprender, cómo debe aprenderlo y cómo juzgar cuándo lo ha logrado o no.

La promoción de la autoevaluación en la educación superior puede contribuir a la consecución de individuos que puedan actuar en el futuro, una vez finalizada su etapa de formación en el sistema educativo formal, como aprendices activos y autónomos (Tan, 2008). El modo en que se enfo-

quen las prácticas de autoevaluación tendrá diferente valor de cara a conseguir este objetivo.

En diversas disciplinas académicas se ha venido recomendando a los alumnos el uso de colecciones de ejercicios y preguntas, o bien de manuales y materiales de enseñanza que los incluyen como un apartado final de los mismos, con el fin de que puedan contrastar sus conocimientos o habilidades, comparando las respuestas emitidas con las soluciones que se ofrecen. Este tipo de planteamientos se ha asociado tradicionalmente al concepto de autoevaluación, y de hecho, las colecciones de preguntas o ejercicios de autocomprobación suelen presentarse bajo ese título. Desde la concepción de autoevaluación que aquí hemos presentado, este tipo de prácticas son bastante limitadas, dado que no incluyen la reflexión sobre el aprendizaje y no desarrollan en el alumnado destrezas para formular juicios y dirigir la mejora de su propio aprendizaje de manera autónoma.

Otro modo frecuente de llevar a cabo la autoevaluación ha supuesto solicitar a los estudiantes juicios valorativos y calificaciones sobre su aprendizaje, contrastándolos posteriormente con los realizados por el profesor. Precisamente, buena parte de la literatura se centró en analizar la consistencia entre las calificaciones generadas por la autoevaluación de los estudiantes y la evaluación de los profesores (Falchikov y Boud, 1989). Desde este planteamiento, una correcta autoevaluación sería la que se ajusta a los criterios manejados por el profesor y a las expectativas que éste tiene sobre el aprendizaje de sus estudiantes. Aun considerando las ventajas que la autoevaluación supone para el desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes, una práctica como la comentada viene a reproducir los esquemas convencionales de evaluación en los que la autoridad corresponde al profesor, y el alumno no hace sino intentar producir valoraciones que se aproximen a las que realizaría el profesor.

Más interesantes, de cara al desarrollo de la capacidad de autoevaluación, son las prácticas en las que los propios estudiantes participan en la definición y estructuración de los criterios de evaluación, con cuotas de autonomía cada vez mayores. Este tipo de enfoques supone utilizar la autoevaluación para desarrollar en los estudiantes la capacidad de evaluarse en el futuro, más allá del ámbito académico, cuando los sujetos habrán de valorar su desempeño laboral en contextos profesionales, como vía para detectar los propios déficits y las necesidades de aprendizaje de cara a una mejora continua en su trabajo.

2.2. Evaluación por pares

Topping (1998) define la evaluación por pares como la valoración que hacen los estudiantes sobre la cantidad, calidad y resultados del aprendizaje de sus compañeros. Esta valoración puede suponer desde la simple asignación de calificaciones hasta la emisión de juicios y comentarios que proporcionan una retroalimentación cualitativa al sujeto. El citado autor auguraba una importante expansión de la evaluación por pares, que posteriormente ha sido constatada en la revisión realizada por Falchikov (2005), donde se ha encontrado que la evaluación por pares constituye la modalidad más frecuente de participación del alumnado universitario en su evaluación. La función formativa de la evaluación por pares ha sido destacada por Topping (2009), para quien la retroalimentación proporcionada por los compañeros es de mayor volumen y más inmediata que la ofrecida por el profesor.

Posiblemente una de las razones que explican el incremento de las prácticas de evaluación entre iguales en el ámbito universitario sea la importancia que ha venido adquiriendo el aprendizaje a partir de los compañeros y mediante el trabajo en equipo (Boud, Cohen y Sampson, 2001). La formación de ciudadanos y profesionales capaces de colaborar y trabajar en equipo es uno de los objetivos en los que actualmente se pone un especial énfasis desde la educación superior. Ello es, a su vez, consecuencia de la importancia que la colaboración e integración en equipos tiene en el desempeño profesional exigido en muchos puestos de trabajo, y de las críticas que desde el mundo del empleo se han dirigido a la formación universitaria, a la que se demanda una mayor capacitación de los titulados en este tipo de competencias sociales.

La práctica de la evaluación por pares conlleva el desarrollo de destrezas y habilidades útiles para el desarrollo profesional y personal de los sujetos, incluyendo la capacidad de análisis crítico, la capacidad de escuchar y responder con argumentos, el contraste de ideas, la responsabilidad o el respeto a los otros. Una ventaja más, atribuida a esta práctica, es la posibilidad de que los estudiantes se sientan motivados a la hora de realizar su trabajo, con la pretensión de causar una buena impresión a sus compañeros (Hanrahan e Isaacs, 2001).

La evaluación por pares admite una variedad de formatos para ser llevada a la práctica. Un individuo o grupo de individuos pueden actuar como evaluadores de otro individuo o grupo. La evaluación dentro de los grupos está vinculada a situaciones de aprendizaje en las que se realizan actividades grupales, como suele ser habitual en el aprendizaje basado en problemas (Sluijsmans y otros, 2001; Papinczak, Young y Groves, 2007). La utilización de la evaluación por pares se basa en el hecho de que los es-

tudiantes tienen la oportunidad de observar a sus compañeros durante el proceso de aprendizaje, contando a menudo con mayor información que el profesor acerca del trabajo desarrollado (Somervell, 1993).

Pero también la evaluación por pares tiene lugar cuando se asigna a unos estudiantes el papel de evaluadores del trabajo realizado individualmente por otros. En estos casos, el análisis del trabajo o la conducta de otros compañeros supone para el estudiante una oportunidad de contrastar sus productos y desempeños tomando conciencia del valor de los mismos. Además, la evaluación de estudiantes puede proporcionar al sujeto ejemplos reales de buenos o malos aprendizajes, útiles de cara a orientar el propio aprendizaje.

La evaluación por pares puede llevarse a la práctica en combinación con la autoevaluación: la evaluación de sí mismo precedería a la evaluación que realiza el grupo de compañeros, de tal manera que el estudiante completa su visión acerca de los aprendizajes, desempeños o actitudes evaluados, al tiempo que puede obtener una retroalimentación útil para valorar su capacidad de autoevaluación.

2.3. Evaluación compartida

Los términos coevaluación, evaluación colaborativa o evaluación cooperativa se han venido utilizando en la literatura anglosajona para hacer referencia a procesos de evaluación en los que participan conjuntamente profesorado y estudiantes (Dochy, Segers y Sluijsmans, 1999). Algunos autores (véase por ejemplo, Pérez y otros, 2008), reservan el término coevaluación para referirse a la evaluación entre compañeros, denominando evaluación compartida a la que supone una participación conjunta de profesorado y alumnado en las prácticas evaluadoras.

La coevaluación implica un verdadero trabajo de colaboración entre profesores y estudiantes, que a través de la negociación llegan a establecer criterios y estándares de evaluación, y supone un enriquecimiento mutuo al incrementar el conocimiento sobre el objeto evaluado, en este caso el aprendizaje. En sí mismas, las prácticas de coevaluación suponen además para el estudiante una oportunidad de aprender a evaluar, y podrían ser utilizadas como un instrumento de cara al desarrollo de la capacidad de los estudiantes para asumir responsabilidades en la evaluación. Constituirían un paso previo para llegar a formas de autoevaluación o evaluación por pares.

En la evaluación colaborativa la responsabilidad no recae sobre el estudiante, si bien éste participa en el desarrollo de la misma. Supone dar la

oportunidad a los estudiantes para que tomen parte en la evaluación de su aprendizaje o el de sus compañeros, manteniendo el profesor el control sobre el desarrollo del proceso de evaluación y sobre las decisiones finales. Así, la evaluación colaborativa permite soslayar los efectos de la subjetividad o inexperiencia del estudiante al autoevaluarse o los posibles aspectos negativos observados en las prácticas de evaluación por pares (Pond, UlHaq y Wade, 1995), en las que se daría una sobrevaloración en razón de relaciones de amistad, una tendencia a no diferenciar suficientemente entre los individuos dentro de un grupo, la monopolización de las mejores valoraciones por quienes actúan en el grupo como líderes informales, o el parasitismo de algunos miembros del grupo que se benefician del trabajo de los otros.

3. CONDICIONANTES DE LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN

En este apartado revisaremos algunos de los factores que influyen sobre las posibilidades de utilizar modalidades de evaluación participativa en la educación superior. Los principales factores considerados quedan recogidos en la figura 2.



Figura 2: Factores condicionantes de la participación del alumnado en la evaluación

Un primer obstáculo que condiciona la incorporación de este tipo de prácticas es la pervivencia de esquemas tradicionales, que han determinado el sentido y el modo en que se llevan a cabo los procesos de evaluación. En la cultura universitaria está profundamente arraigada la idea de que el agente encargado de la evaluación es el profesorado. La resistencia de parte del profesorado a establecer sistemas de evaluación que contemplen la participación de los estudiantes podría explicarse por lo que ello supone en cuanto a pérdida de estatus y ámbitos de decisión que secularmente les han estado reservados en exclusiva.

Incluso entre el alumnado puede advertirse una cierta resistencia a tomar parte en la evaluación, mostrando una baja predisposición inicial a asumir responsabilidades en ella. En este caso, al peso de la tradición se suman el desconocimiento y falta de experiencia sobre la tarea, el esfuerzo que exige, o la incomodidad que supone tener que comprometerse en la valoración de sí mismos o de sus compañeros. No obstante, las reticencias iniciales suelen disiparse con la práctica, dando paso a actitudes positivas hacia la misma, como se ha constatado empíricamente (Sluijsmans y otros, 2001).

En el contexto institucional de la educación superior, la exigencia de utilizar calificaciones numéricas al valorar el rendimiento académico representa otro condicionante para la participación del alumnado. Las calificaciones son necesarias al finalizar un curso, y vienen a sintetizar las valoraciones realizadas sobre el proceso de aprendizaje y los resultados logrados por los estudiantes. Esta exigencia lleva a que la evaluación desarrollada a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje tienda a utilizar la calificación numérica como forma de expresión.

Aunque a las calificaciones generadas se les concediera un peso escaso o nulo en la calificación final obtenida en una materia, podrían darse en el alumnado reticencias a asignar calificaciones numéricas bajas, dadas las connotaciones que éstas poseen en el contexto de la educación formal. Éste constituye uno de los principales temores que el profesorado alberga a la hora de utilizar modalidades participativas en la evaluación.

Por otro lado, cualquier intento de medir el aprendizaje conlleva dificultades; cabría cuestionar el grado de acierto en la asignación de calificaciones por parte del alumnado, que de manera involuntaria cometería errores en esta tarea. Es obvio que la validez y la consistencia en la asignación de calificaciones a veces es difícil de lograr incluso entre distintos profesores, por lo que más difícil aún sería conseguir calificaciones de calidad procedentes de los alumnos.

Por todo ello, la presencia de modalidades participativas en los sistemas de evaluación adoptados en la educación universitaria no suele vincularse a la obtención de calificaciones de cara a superar las disciplinas académicas, subrayándose su sentido formativo (Andrade y Valtcheva, 2009). Además, se ha comprobado que la participación en la evaluación es mejor apreciada por los estudiantes cuando ésta forma parte de una evaluación formativa y procesual, que cuando responde a una evaluación sumativa (Evans, McKenna y Oliver, 2005). Evaluar es mucho más que calificar, y la participación de los estudiantes en su evaluación puede ir dirigida a valorar los logros alcanzados y el propio proceso de aprendizaje, sin necesidad de traducir numéricamente estos juicios.

Con independencia de que se utilice o no la asignación de calificaciones como parte de las prácticas de evaluación participativas, un condicionante del éxito de las mismas es la capacidad de los estudiantes para valorar el objeto de evaluación. Es evidente que la capacidad para evaluarse o para evaluar a otros no es siempre un atributo previo con el que el estudiante accede a la educación superior. La capacidad para evaluar se desarrolla precisamente practicando la evaluación y recibiendo algún tipo de retroalimentación sobre el modo en que se ha realizado esta tarea. Un modo de contribuir al desarrollo de la capacidad de evaluación de los estudiantes es la definición clara de los criterios de evaluación y calificación que van a ser utilizados. En la medida en que estos criterios hayan sido presentados a los alumnos (o elaborados con su participación), se haya clarificado el significado de los mismos o ejemplificado el modo en que se aplicarían, el riesgo de una evaluación poco realista se verá reducido.

Otro condicionante para el uso de modalidades de evaluación participativas en una determinada materia de estudio es el contexto de enseñanza-aprendizaje configurado. Ante esquemas de enseñanza marcadamente tradicionales, en los que se atribuye un papel pasivo al estudiante, la introducción de este tipo de prácticas puede verse dificultada. En cambio, los métodos de enseñanza participativos, en los que el estudiante asume un papel activo implicándose en actividades de aprendizaje tanto individuales como grupales, se prestan en mayor medida a la incorporación de una evaluación participativa. La realización de proyectos, la enseñanza basada en problemas, y en general las metodologías que implican el trabajo en pequeños grupos con la tutoría del profesor, son especialmente adecuadas para su implementación.

El clima de aula es también un aspecto a considerar. Una comunicación fluida, una relación de colaboración entre el profesorado y los estudiantes, y buenas relaciones entre éstos se consideran importantes de cara a favorecer el empleo de una evaluación participativa. En el caso de la evaluación por pares, las relaciones existentes entre los estudiantes pueden condicionar el desarrollo de la evaluación, llevando a sobreestimar o subestimar el trabajo de los compañeros, y al mismo tiempo, su realización puede tener efectos sobre tales relaciones.

Consideraciones de este tipo llevaban a Topping (1998) a recomendar que la determinación de quiénes actúan como evaluadores de otros compañeros se hiciera por azar y no en razón de relaciones de amistad. No obstante, este condicionante actúa de diferente modo según planteemos una evaluación focalizada sobre la calificación o sobre la retroalimentación. En general, para los estudiantes, calificarse a sí mismos o calificar a otros compañeros es tarea que resulta incómoda. Los juicios sobre el trabajo desarrollado por otros pueden introducir tensiones y conflictos en el seno de los gru-

pos, especialmente cuando las prácticas evaluadoras se orientan a la asignación de calificaciones. En cambio, la retroalimentación mediante valoraciones y comentarios puede contribuir a la cohesión en los grupos de estudiantes y puede ayudarlos a enfocar su aprendizaje (Brew, 1999).

Por último, a diferencia de lo que ocurre con las formas tradicionales de evaluación, el tamaño de los grupos de clase no representa un serio obstáculo. El descenso en las posibilidades de ofrecer una suficiente retroalimentación a los estudiantes, que opera a medida que se incrementa la ratio profesor-alumnos, encuentra una posible solución precisamente en el recurso a técnicas de evaluación en las que participa el alumnado, como es el caso de la evaluación por pares (Pond, Ul-Haq y Wade, 1995). Y las modalidades de autoevaluación aplicadas a grupos numerosos suponen, en general, una inversión de tiempo por parte del profesor inferior que cuando la evaluación es responsabilidad exclusiva de éste.

4. RECOMENDACIONES PRÁCTICAS PARA LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EVALUACIÓN

A lo largo de estas páginas se ha venido insistiendo en la importancia de la participación del alumnado en la evaluación del aprendizaje. En este último apartado recogeremos un decálogo de recomendaciones para la adopción de prácticas de evaluación participativa en el contexto universitario, teniendo en cuenta la experiencia acumulada en el amplio número de trabajos publicados al respecto.

1. *La selección de alguna de las modalidades de evaluación participativa que aquí hemos considerado ha de responder al propósito con que va a ser empleada.* Es recomendable recurrir a estrategias de autoevaluación o evaluación por pares cuando se prima la mejora del aprendizaje sobre la calificación, mientras que la coevaluación resulta más adecuada para la implementación de una evaluación que comporte además una finalidad sumativa, dado que el profesor se reserva la posibilidad de tomar una decisión final acerca del proceso o el producto evaluado. En cualquier caso, una evaluación exclusivamente sumativa, dirigida a la certificación, no rentabilizaría todo el potencial atribuido a la participación del alumnado en la evaluación. Sistemas de evaluación basados en la mera asignación de calificaciones no comportan ningún valor añadido, si no se apoyan en un conocimiento adecuado de los criterios y estándares de evaluación por parte de los estudiantes y no generan habilidad para la reflexión, la formulación de juicios y la definición del camino a seguir de cara a la mejora del propio aprendizaje.

2. *La puesta en marcha de una evaluación participativa requiere la motivación del alumnado y la superación de posibles reticencias iniciales.* Por ello, es necesario partir de una clarificación ante los estudiantes del sentido de la evaluación, destacar su papel de cara al desarrollo de capacidades para un aprendizaje a lo largo de la vida. Los procedimientos de autoevaluación o evaluación por pares deben presentarse como parte de las actividades de aprendizaje, como un instrumento para favorecer la adquisición y el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, antes que como herramientas de control o rendimiento de cuentas. Durante el proceso, será preciso mantener la motivación del alumnado, ofreciéndole retroalimentación sobre sus avances como evaluadores.
3. *La puesta en práctica de la autoevaluación o evaluación por pares requiere el apoyo inicial por parte del profesorado, de tal modo que la autonomía de los estudiantes en esta tarea debe ir incrementándose paulatinamente.* En los primeros cursos universitarios es preferible la adopción de prácticas guiadas por los docentes, quienes están en condiciones de proporcionar criterios e instrumentos adecuados para llevar a cabo la evaluación. La autonomía de los estudiantes se iría incrementando a medida que se avanza a través de los cursos de una titulación y se van desarrollando las capacidades del alumnado para la evaluación. Los estudiantes describirían un proceso según el cual pasarían de aplicar criterios de evaluación proporcionados por el profesor a acordarlos con éste y, en los últimos años de estudios, a asumir las mayores responsabilidades sobre la selección de criterios, la formulación autónoma de juicios y, en función de ellos, sobre la planificación del aprendizaje.
4. *Los criterios de evaluación habrían de quedar fijados cuando se inicia el desarrollo de las actividades de aprendizaje.* Los criterios establecidos a posteriori pierden valor de cara a orientar la correcta ejecución de las tareas demandadas o explicitar los rasgos que habrían de estar presentes en los productos que deben ser alcanzados. Ello implica la necesidad de que la presentación de criterios, o la negociación sobre los mismos, tengan lugar en los primeros momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
5. *Al iniciar experiencias de evaluación con participación de los estudiantes es importante no sólo clarificar criterios y procedimientos para llevarla a cabo, sino también asegurar que tales criterios son comprendidos y permiten marcar una orientación de cara al aprendizaje.* La formulación de criterios debe hacerse en términos operativos, de forma que el alumnado pueda determinar cuándo éstos se

han alcanzado o no. Los criterios tendrían que hacer referencia a las características que debe tener el aprendizaje logrado, constituyendo en sí mismos una expresión del objetivo a alcanzar por los estudiantes. Es obvio que la participación de los estudiantes en el establecimiento de los criterios de evaluación contribuirá a que éstos sean correctamente interpretados.

6. *Los estudiantes deben contar con instrumentos y técnicas adecuados, que faciliten su participación en la evaluación.* En este sentido, al menos dos condiciones básicas han de cumplirse: que los instrumentos y técnicas utilizados tengan como referencia criterios de evaluación explícitos y aceptados por los estudiantes, y que éstos conozcan el modo en que han de aplicarlos. Entre los instrumentos que pueden ser puestos al servicio de la evaluación participativa se encuentran algunos con alto grado de estructuración, como son las listas de control (*check-lists*), las escalas de valoración o las matrices de valoración (*rubrics*), que poseen todos ellos la ventaja de su facilidad de utilización por parte del alumnado. La figura 3 muestra un ejemplo de escala de valoración para autoevaluar aprendizajes en relación con la evaluación.

Otros instrumentos presentan menor grado de estructuración, requiriendo de los estudiantes valoraciones y reflexiones más elaboradas, como es el caso de los cuestionarios de autoevaluación (véase un ejemplo de cuestionario en la figura 4), los diarios, o el portafolios. Técnicas como la entrevista evaluativa con el profesor, o la autoobservación a partir del registro del propio desempeño, se prestan igualmente a la evaluación de determinados aprendizajes y actuaciones del alumnado. En los casos en que los estudiantes no estén familiarizados con este tipo de instrumentos o técnicas, una explicación previa de las mismas y el ensayo de su aplicación serán tareas obligadas. Con mayor experiencia, los estudiantes podrían participar en la elaboración de estos instrumentos.

Evalúa el nivel que has alcanzado en relación con los aprendizajes correspondientes a la unidad sobre evaluación y técnicas de evaluación. Utiliza para ello la escala que aparece junto a cada aprendizaje, marcando con una "X" la casilla correspondiente al nivel que represente mejor tu estado actual de aprendizaje.

Aprendizajes que tengo que lograr	Totalmente logrado	Parcialmente logrado	No logrado	¿Qué me falta para lograr el aprendizaje? ¿Qué debería hacer para ello?
1. Diferenciar los conceptos de evaluación y calificación				
2. Identificar las funciones básicas de la evaluación del aprendizaje				
3. Diferenciar los diferentes momentos del proceso de aprendizaje en que está presente la evaluación				
4. Diferenciar modalidades de evaluación en función del agente evaluador				
5. Identificar y caracterizar técnicas adecuadas para la evaluación				
6. Diseñar instrumentos para la evaluación del alumnado				
7. Valorar el aprendizaje logrado a partir de la información obtenida mediante diferentes técnicas de evaluación				

Figura 3: Ejemplo de escala de valoración para la autoevaluación de aprendizajes

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN	
Apellidos: _____ Nombre: _____	
<p>Como parte de los procedimientos de evaluación en esta asignatura, se incluye la recogida de opiniones del alumnado acerca de su aprendizaje. Este ejercicio de autoevaluación proporciona la oportunidad para llevar a cabo una reflexión crítica sobre el trabajo que vienes realizando en el desarrollo de la asignatura.</p> <p>Responde a las cuestiones que se muestran seguidamente, intentando ser lo más sincero posible.</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuál ha sido tu nivel de asistencia a clase? ¿Cómo crees que ha contribuido a tu aprendizaje de los contenidos propios de la asignatura?2. ¿En qué medida has atendido a las explicaciones de clase? ¿De qué modo has preparado las clases antes de asistir a ellas? ¿Con qué frecuencia has planteado cuestiones o dudas al profesor durante la clase?3. ¿Cuál ha sido tu participación en las discusiones o debates planteados en clase?4. ¿Con qué frecuencia has realizado las tareas encargadas durante el desarrollo de la asignatura? ¿De qué modo te han ayudado en el estudio de la materia?5. ¿Has llevado la asignatura al día? ¿Cuándo y de qué modo has utilizado los apuntes tomados en clase?6. ¿Al margen de la propia clase, qué otras fuentes de información has manejado para el estudio de la asignatura?7. ¿Has participado activamente en las sesiones prácticas? ¿Cuál ha sido tu papel en el trabajo del grupo?8. ¿Cómo resumirías tu aprendizaje de esta asignatura? ¿Qué es lo que has aprendido en ella? ¿Qué es lo que no has logrado?9. Ahora, califica tu aprendizaje de acuerdo con la siguiente escala:<ul style="list-style-type: none">— Excelente— Muy bueno— Razonablemente bueno— Pobre, pero pasable— No suficiente	
Fecha: _____	
Firma: _____	
Comentarios del profesor:	

Figura 4: Ejemplo de cuestionario para la autoevaluación del aprendizaje

7. *Antes de adoptar nuevas modalidades de evaluación, es preciso considerar qué consecuencias tendrán.* Cualquier intento de innovación en las prácticas de evaluación que vienen utilizándose, con el propósito de dar participación al alumnado, requiere que se realice previamente una estimación del impacto que dicha innovación puede tener sobre el trabajo de los estudiantes y sobre el tiempo y esfuerzo que habrán de dedicar a la asignatura.
8. *Cuando la adopción de prácticas evaluadoras participativas suponga introducir cambios en el sistema de evaluación puesto en práctica, tales cambios deberían realizarse paulatinamente.* Es preferible ir operando pequeñas modificaciones y avances progresivos, dando tiempo a que los estudiantes asimilen las nuevas pautas de trabajo y el profesorado afiance los pasos que se vayan dando. Una reingeniería completa del sistema de evaluación implicaría situarse en un escenario nuevo, donde las reacciones de los diferentes agentes implicados podrían escapar a toda previsión.
9. *Teniendo en cuenta que la evaluación es un tema “sensible” en el ámbito académico, conviene dar la máxima transparencia al sistema de evaluación empleado.* El profesorado habrá de hacer un esfuerzo por reflejar en los proyectos docentes la forma en que se va a llevar a cabo la evaluación en las asignaturas que imparte, haciendo explícitos el objeto de evaluación, los criterios de evaluación adoptados, los procedimientos que se emplearán para recoger evidencias acerca del aprendizaje, el modo en que se formularán juicios, y el papel de los estudiantes en la evaluación. Especialmente importante es la clarificación de los sistemas de calificación que serán aplicados, y la contribución de las distintas tareas de evaluación para generar una nota final.
10. *Y por último, para que las innovaciones docentes tengan mayores posibilidades de contar con éxito, es recomendable que se realicen de manera colectiva.* Por ello, la colaboración de equipos de profesores en la aplicación de sistemas de evaluación participativos es una recomendación más que formulamos desde estas páginas. El trabajo conjunto del profesorado en la evaluación es una exigencia, si tenemos en cuenta que la capacidad evaluadora del alumnado forma parte de las competencias transversales, cuyo desarrollo no se limita a una materia en particular. Por otro lado, el trabajo en equipos docentes permite rentabilizar esfuerzos individuales, compartir instrumentos, intercambiar experiencias, y provee de un entorno de apoyo frente al desánimo en los momentos en que pudieran surgir dificultades.

5. CONSIDERACIONES FINALES

En el momento actual, la enseñanza universitaria debe asumir el reto de formar ciudadanos y profesionales capaces de integrarse y desenvolverse en escenarios sociales y laborales en continuo cambio. El desarrollo de aprendices autónomos, flexibles y con capacidad de adaptación requiere enfoques de enseñanza que se apartan de los modelos tradicionalmente presentes en la educación superior, y que el proceso de convergencia europea pretende impulsar. Estos nuevos enfoques habrán de venir acompañados de cambios en la evaluación (Calderón y Escalera, 2008), entre los que la asunción de responsabilidades evaluadoras por parte del alumnado ocupa un lugar relevante.

Es más, si la evaluación constituye una palanca que puede ser accionada para activar el esfuerzo y el trabajo discentes, ocupando una posición central en los procesos de enseñanza-aprendizaje, no cabe duda que su manejo adecuado contribuirá a operar cambios en las prácticas educativas. En consecuencia, el papel de la evaluación puede ser clave en el intento de aproximarnos a los planteamientos derivados del nuevo escenario configurado por el Espacio Europeo de Educación Superior. Y no sólo en lo que respecta al desarrollo de competencias, sino también en cuanto a la transformación del trabajo desarrollado por el profesorado y el alumnado en el contexto de las materias universitarias cursadas.

A lo largo de las páginas precedentes hemos señalado la importancia que en este sentido puede atribuirse a una evaluación que cuente con la participación del alumnado. La popularización de prácticas de evaluación participativa dependerá de la actitud del profesorado universitario hacia las mismas, de las opiniones sobre su viabilidad y utilidad, y en definitiva de la disposición a adoptarlas como un elemento más en sus planteamientos didácticos. Las eventuales dificultades prácticas para ello pueden actuar a favor de la inercia frente a la incorporación de cambios, que ha caracterizado tradicionalmente a la enseñanza universitaria. Con el presente trabajo, pretendemos haber contribuido en alguna medida a clarificar conceptos y a señalar vías para el avance. Siguiendo pautas como las aquí enumeradas, el camino para la participación del alumnado en la evaluación de los aprendizajes podría verse allanado.

NOTAS

1. Este artículo se ha elaborado en el marco de la investigación *Proyecto EvalCAU: Evaluación centrada en el aprendizaje y la calidad en la Educación Superior*, financiada por el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación a través de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI) en el programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica. BOE nº 9, de 10 de enero de 2007 (ref. A/6125/06).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, H. y Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48 (1), 12-19.
- Biggs, J. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: towards a pluralistic approach to assessment, en M.Birenbaum y F.Dochy (Eds.), *Alternatives in Assessment of Achievement, Learning Processes and Prior Knowledge*. Boston, MA: Kluwer Academic, 3-31.
- Bretones, A. (2008). Participación del alumnado de Educación Superior en su evaluación. *Revista de Educación*, 347, 181-202.
- Brew, A. (1999). Towards autonomous assessment: using self-assessment and peer assessment, en S.Brown y A.Glasner (Eds.), *Assessment matters in Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education, 159-171.
- Boud, D. (2007). Reframing assessment as if learning were important, en D.Boud y N.Falchikov (Eds.), *Rethinking assessment in Higher Education*. Oxon: Routledge, 14-25.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2005). Redesigning assessment for learning beyond Higher Education. *Research and Development in Higher Education*, 28, 34-41.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 399-413.
- Boud, D. y Falchikov, N. (2007). *Rethinking assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. Oxon: Routledge.
- Brodie, P. e Irving, K. (2007). Assessment in work-based learning: investigating a pedagogical approach to enhance student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32 (1), 11-19.
- Bryan, C. y Clegg, K. (2006). *Innovative assessment in Higher Education*. New York: Routledge.
- Boud, D., Cohen, R. y Sampson, J.F. (2001). *Peer Learning in Higher Education: Learning from & with Each Other*. Sterling: Stylus Publishing Inc.
- Calderón, C. y Escalera, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Educación XX1*, 11, 237-256.
- Crooks, T. J., & Mahalski, P. A. (1985). Relationships among assessment practices, study methods, and grades obtained. *Research and Development in Higher Education*, 8, 234-240.
- Dochy F. y Moerkerke, G. (1997). The present, the past and the future of achievement testing and performance assessment. *International Journal of Educational Research*, 27, 415-432.
- Dochy, F. Segers, M. y Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in Higher Education. *Studies in Higher Education*, 24 (3), 331-350.
- Evans, A.W., McKenna, C., y Oliver, M. (2005). Trainees' perspectives on the assessment and self-assessment of surgical skills. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30 (2), 163-174.
- Falchikov, N. (2005). *Improving assessment through student involvement*. London: Routledge Falmer.
- Falchikov, N y Boud, D. (1989). Student self-assessment in higher education: a metaanalysis. *Review of Educational Research*, 59 (4), 395-340.
- Fitzpatrick, J. (2006). An evaluative case study of the dilemmas experienced in designing a self-assessment strategy for Community Nursing students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31 (4), 399-413.

- essment & Evaluation in Higher Education*, 31 (1), 37-53.
- Gibbs, G. (1999). Using assessment strategically to change the way students learn, en S. Brown y A. Glasner (Eds.), *Assessment matters in Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education, 41-53.
- Hanrahan, S.J. e Isaacs, G. (2001). Assessing Self- and Peer-assessment: the students' views. *Higher Education Research & Development*, 20 (1), 53-70.
- Irons, A. (2008). *Enhancing learning through formative assessment and feedback*. London: Routledge.
- Knight, P. (Ed.) (1995). *Assessment for Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- Moerkerke, G. (1996). *Assessment for Flexible Learning*. Utrecht: Lemma.
- Padilla, M.T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior. Condiciones y estrategias para su aplicación en la enseñanza universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 241, 467-486.
- Papinczac, T., Young, L. y Groves, M. (2007). Peer assessment in problem-based learning: a qualitative study. *Advances in Health Sciences Education*, 12, 169-186.
- Pérez, A., Tabernero B., López, V.M., Ureña, N., Ruiz, E., Caplloch, M., González, N. y Castejón, F.J. (2008). Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el Espacio Europeo de Educación Superior: cuestiones clave para su puesta en práctica. *Revista de Educación*, 347, 435-451.
- Pond, K., Ul-Haq, R. y Wade, W. (1995). Peer review: a precursor to peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, 314-323.
- Scouller, K., y Prosser, M. (1994). Students' experiences in studying for multiple choice question examinations. *Studies in Higher Education*, 19, 267-279.
- Sluijsmans, D.M., Moerkerke, G., Van Merriënboer, J.G. y Dochy, F.J. (2001). Peer assessment in problem-based learning. *Studies in Educational Evaluation*, 27, 153-173.
- Somervell, H. (1993). Issues in assessment, enterprise and higher education: the case for self-, peer and collaborative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 221-233.
- Stefani, L. (1998). Assessment in partnership with learners. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 23 (4), 339-350.
- Tan, K. (2008). Conceptions of self-assessment. What is needed for long-term learning?, en D. Boud y N. Falchikov (Eds.). *Rethinking assessment in Higher Education. Learning for the longer term*. Oxon: Routledge, 114-127.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68 (3), 249-276.
- Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48 (1), 20-27.
- Tynjälä, P. (2008). Perspectives into Learning at the Workplace. *Educational Research Review*, 3 (2), 130-154.
- Wilson, K., y Fowler, J. (2005). Assessing the impact of learning environments on students' approaches to learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (1), 85-99.

PALABRAS CLAVE

Educación superior, autoevaluación, evaluación por pares, evaluación compartida.

KEY WORDS

Higher education, self-assessment, peer assessment, collaborative assessment.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES

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.

M^a Teresa Padilla Carmona es Doctora en Pedagogía. Profesora Titular del departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Sevilla. Sus líneas de investigación en la actualidad son: evaluación del aprendizaje en la Universidad, evaluación orientada al aprendizaje, desarrollo profesional femenino y análisis del sexismo en el ámbito educativo.

Dirección de los autores: Departamento MIDE
Facultad de Ciencias de la Educación
C/ Camilo José Cela, s/n
41018 – Sevilla
E-mail: jflores@us.es
tpadilla@us.es

Fecha recepción del artículo: 06. diciembre. 2008

Fecha de revisión del artículo: 09. febrero. 2009

Fecha aceptación del artículo: 01. abril. 2009

4

APRENDIZAJE AUTORREGULADO Y FOMENTO DE COMPETENCIAS EN DOS ASIGNATURAS DE MASTER A TRAVÉS DEL EMPLEO DE PLANTILLAS DE EVALUACIÓN, MÉTODO DEL CASO, ROLE-PLAYING Y VIDEO DIGITAL

(SELF-REGULATED LEARNING AND PROMOTION OF COMPETENCES IN TWO MASTER-LEVEL SUBJECTS, BY MEANS OF ASSESSMENT TEMPLATES, CASE METHOD, ROLE-PLAYING AND DIGITAL VIDEO)

Sonia Lara y Sonia Rivas
Universidad de Navarra

RESUMEN

En este artículo se presentan las experiencias y opiniones recogidas de los alumnos durante tres cursos académicos de dos asignaturas ofertadas en el Master Oficial en Matrimonio y Familia de la Universidad de Navarra. Las asignaturas son “Educación familiar en la infancia” y “Modelos de orientación en psicopedagogía familiar”. Se trata de una propuesta metodológica para fomentar la integración de la docencia práctica de dos asignaturas planteando una metodología centrada en el alumno que fomente el aprendizaje autorregulado y autónomo, así como el desarrollo de competencias en los alumnos, a través del empleo del *Role-playing*, el Método del Caso, las Plantillas de evaluación o *rubrics* y el vídeo digital. La peculiaridad de la experiencia mostrada radica en que forma parte de un Master de modalidad on-line que combina unas sesiones presenciales al finalizar la docencia del curso para poner en práctica los contenidos estudiados a lo largo del curso académico.

ABSTRACT

Student experiences and opinions from an Online Master in Marriage and the Family at the University of Navarra are analysed through three academic years. The specific courses used were “Family Education in Early Childhood” and “Models of Guidance in Family Psychology”. A learning-centred teaching methodology that encourages an autonomous and self-regulated learning, as well as the development of competences in students, are experienced by the

students, through a few classes in which student assistance is required at the end of the academic year. Role Playing, Case Method, Rubrics and digital video are the tools for this learned-centred teaching methodology.

1. INTRODUCCIÓN

El proceso de convergencia europea plantea un nuevo enfoque metodológico que transforma nuestro sistema educativo basado en la enseñanza, a otro basado en el aprendizaje. Además, como es bien sabido, se pone el énfasis en el desarrollo de competencias específicas para la profesión, así como genéricas que preparen a los futuros graduados de la universidad para su ejercicio profesional. En la experiencia que describimos a continuación hemos pretendido a través de la innovación metodológica ofrecer a los alumnos herramientas para el desarrollo de las competencias tanto *instrumentales* (capacidad de análisis y síntesis; capacidad de organizar y planificar; resolución de problemas; toma de decisiones), *interpersonales* (trabajo en equipo; apreciación de la diversidad y multiculturalidad; compromiso ético), *sistémicas* (capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; capacidad para generar nuevas ideas; habilidad para trabajar de forma autónoma), como por supuesto *competencias específicas* propias de la profesión de Orientador y Educador familiar como es el empleo de la técnica de la entrevista de orientación, y la aplicación y uso estratégico de los principios teóricos a las circunstancias específicas del problema al que se enfrenta (Cfr. Vélaz de Medrano, 2008).

El proceso de Bolonia se sustenta en tres principios (MEC, 2005): mayor implicación y autonomía del estudiante, utilización de metodologías más activas, y papel del profesorado como agente creador de entornos de aprendizaje que estimulen a los alumnos. El enfoque de la enseñanza centrada en el alumno es el paraguas que quizá mejor alberga las directrices sobre el EEES marcadas en Bolonia. “[...] Sus principios tratan de responder a las demandas de una enseñanza más activa orientada al aprender a aprender. Sus raíces últimas se encuentran en un nuevo paradigma del aprendizaje que, como Beltrán (1996) explica, tiene como principales rasgos ser activo, cognitivo, constructivo, significativo y autorregulado. Este último aspecto, la autorregulación, pretende destacar la capacidad y autonomía de la persona para aprender, que, por otra parte le permitirá salvar las barreras que impone el continuo cambio. Así, si una de las metas es formar personas dispuestas a aprender de modo permanente, una de las principales funciones del docente es enseñar a autorregular el aprendizaje (Dembo, 2001; Zimmerman, 2002)” (Lara, Chocarro y Sobrino, 2007, p. 230).

Según Chocarro (2006) y Chocarro, González-Torres y Sobrino (2007) este enfoque otorga un papel más activo al alumno para conseguir que se implique en su aprendizaje y sea así más consciente del mismo. La idea es “contar con” el alumno durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y por ello se habla de que la responsabilidad del aprendizaje debe ser compartida entre profesor y alumno (Weimer, 2002). Este modo de entender el proceso de aprendizaje supone un cambio de papel para el profesor, que adquiere el rol de facilitador en cuanto que, por un lado, debe establecer un contexto que incentive la autonomía, y, por otro, guíe al alumno en su aprendizaje.

Para poder combinar estos dos elementos vitales del aprendizaje centrado en el alumno (autonomía y guía/estructura), los procesos de andamiaje que debe ofrecer el profesor se convierten en un elemento fundamental. Como es bien sabido, el andamiaje o *scaffolding* es una metáfora que designaría una plataforma (andamiaje) temporal de ayudas que sirve mientras se consolidan y se incorporan, nuevas habilidades al conocimiento que ya posee el alumno para construir conocimientos más avanzados. Las ayudas (o andamiajes) que se le ofrecen al alumno están basadas en el modelo de experto/principiante (Bransford, Brown y Cocking, 2001). El profesor puede plantear al menos dos alternativas para andamiar el trabajo de los alumnos, ofrecer *guías del proceso* a seguir en el trabajo así como *plantillas de evaluación* que informan de los criterios y estándares de excelencia que se van a tener en cuenta en la evaluación del trabajo. En la experiencia que mostramos en las siguientes páginas hemos introducido estos dos tipos de *andamios* o ayudas:

- Las *guías del proceso* se ofrecen con explicaciones verbales al gran grupo, y con el material impreso del dossier de las sesiones en el que se incluye: concreción del tiempo previsto para cada tarea y plantillas para rellenar cada una de las partes del trabajo.
- Las *plantillas de evaluación* que ofrecen de forma detallada los criterios y estándares que se tendrán en cuenta para evaluar cada una de las partes del trabajo a realizar.

La propuesta de este artículo es presentar la experiencia y opiniones recogidas de los alumnos durante tres cursos académicos (2005-2006, 2006-2007 y 2007-2008) de dos asignaturas ofertadas en el Master Oficial en Matrimonio y Familia (1) de la Universidad de Navarra. Las asignaturas son “Educación familiar en la infancia” (en adelante nº 12) y “Modelos de orientación en psicopedagogía familiar” (en adelante nº 16). En concreto, se trata de una propuesta metodológica para fomentar la integración de la docencia práctica de dos asignaturas planteando un metodología centrada en el alumno que fomente el aprendizaje autorregulado y autónomo, así como el de-

sarrollo de competencias en los alumnos, a través del empleo del *Role-playing*, el *Método del Caso*, las Plantillas de evaluación o *rubrics* y el vídeo digital.

2. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS EMPLEADAS

La docencia del Master en Matrimonio y Familia combina la modalidad online con sesiones presenciales-prácticas en las que se ven algunos contenidos de las asignaturas. Durante el mes de agosto, hay una quincena de sesiones presenciales en las que se ven algunos contenidos de las asignaturas estudiadas durante el año. La experiencia que mostramos corresponde a las sesiones presenciales del mes de agosto de tres cursos académicos.

Con el objetivo de aunar y poner en práctica lo estudiado en las dos asignaturas se pide a los alumnos que diseñen y filmen dos entrevistas de orientación en las que aplican las técnicas y la teoría estudiada en dos asignaturas. Para ello se emplea el método del caso, trabajo en pequeño grupo, el *role-playing* y el empleo de plantillas de evaluación o rúbricas. El tiempo dedicado para estas sesiones es de día y media en jornada de mañana (9:30-2:00) y tarde (3:00-6:00).

A continuación describimos brevemente el procedimiento seguido (cfr. Lara y Rivas, 2007):

Las profesoras de las asignaturas del master hacen una *introducción en la que* dan las pautas necesarias para realizar el trabajo, y entregan un dossier con el material que deben emplear. En él se recoge el programa de las sesiones presenciales, el texto de un Caso, unas plantillas para elaborar los guiones de las entrevistas, un cuadro resumen de los contenidos teóricos más importantes vistos en una de las asignaturas, los criterios de evaluación y una plantilla de evaluación.

A continuación se lleva a cabo un *análisis del caso* “La Familia Orduna” primero de forma individual y luego, con la ayuda de la profesora, con todo el grupo de clase. El caso ha sido realizado *ad hoc* para las sesiones presenciales de la asignatura. El objetivo es que todos los alumnos partan de una misma situación para plantear los aspectos que son susceptibles de análisis y orientación, y así puedan comparar finalmente las diferentes soluciones planteadas por otros grupos.

Una vez analizado el caso, se pasa a trabajar en pequeños grupos de entre seis y siete personas para profundizar en el caso. A partir de este momento los alumnos son divididos en aulas diferentes y cuentan con el ase-

soramiento de las profesoras que visitan continuamente las diferentes aulas. Las tareas que deben realizar en el tiempo asignado son:

- a. Concretar el problema que será objeto de orientación en las entrevistas de orientación y el enfoque que darán a las mismas.
- b. Elaborar un guión de las entrevistas de orientación.
- c. Filmar las entrevistas de orientación, realizando pequeñas dramatizaciones o role-playing de los guiones elaborados.

Para facilitar el buen funcionamiento del grupo y conseguir la cooperación, desde el principio se asigna a los alumnos diversos roles, todos ellos relacionados entre sí (cfr. Johnson, Johnson y Holubec, 1994). Para las fases (a) de concreción del problema, y (b) de elaboración del guión se pide a los alumnos que ejerzan los siguientes roles:

Encargado de fomentar la participación: Tiene que asegurar que todos los miembros del grupo participen. Si existe algún miembro que no habla debe interpellarlo para que exprese su opinión.

Orientador: Debe orientar al grupo revisando las instrucciones, reafirmando el propósito de la tarea asignada, marcando los límites de tiempo y sugiriendo procedimientos para realizar la tarea con la mayor eficacia posible.

Encargado de aclarar/parafrasear: En ocasiones deberá reformular lo que dicen otros miembros para clarificar los puntos tratados.

Encargado de llevar un registro: Debe anotar las decisiones del grupo y redactar el guión de la entrevista.

Supervisor de las técnicas: Debe controlar que se empleen las suficientes y necesarias técnicas a lo largo de las dos entrevistas.

Encargado de buscar fundamentos: Debe encargarse de pedir a los miembros del grupo que fundamenten sus respuestas y conclusiones con hechos o razonamientos.

Encargado de ofrecer apoyo: Debe brindar apoyo verbal y no verbal mediante la consulta y el elogio de las ideas y las conclusiones de los demás.

Para la fase (c) de filmación de las entrevistas se pide a los alumnos que distribuyan los roles que aparecen en el caso de “La familia Orduna” en-

tre: los *actores* de las entrevistas (que coinciden con los de padre, madre y orientador); el *encargado de manejar la cámara*; y varios *apuntadores* que supervisarán que los actores siguen las ideas recogidas y elaboradas por el grupo en el guión de la entrevista.

En los cursos 05-06 y 06-07 se entregaron unas fichas en las que se explicaban el funcionamiento de los diferentes roles. En el curso 07-08 los roles se explicaron verbalmente de forma personalizada a cada grupo.

Por último, se realiza la puesta en común de los trabajos realizados por los pequeños grupos a toda la clase. Cada grupo presenta brevemente el enfoque que ha realizado de las entrevistas y visiona el vídeo grabado. En los dos últimos años, por diversos problemas técnicos, algunos grupos tuvieron que presentar su trabajo realizando, delante del gran grupo, el role-playing que habían filmado.

A partir del curso 06-07 se introdujo como novedad, una plantilla de evaluación o *rubrics* (ver Anexo 1). Como se ha descrito en el apartado anterior el objeto de ofrecerles estas plantillas es guiar al alumno en la correcta realización del trabajo grupal, así como en fomentar el trabajo autónomo. Dicha plantilla recoge los siguientes apartados: a) análisis del contenido del caso: recogida de información, análisis del problema, plan de acción ofrecido a los padres; b) empleo de las técnicas de la entrevista en el proceso de orientación; c) elaboración del vídeo; d) presentación del trabajo; e) trabajo en grupo.

En la Tabla 1 pueden verse resumidamente las diferentes innovaciones y variaciones llevadas a cabo a lo largo de los tres cursos académicos. Las diferencias más significativas han sido:

- la ampliación del contenido del Caso, en el curso 07-08;
- la presentación de los trabajos realizados por los alumnos al gran grupo en formato de escenificación en el curso 07-08, en lugar de visionar el vídeo filmado, debido a los problemas técnicos por los diferentes formatos digitales y estándares americanos en los que se habían grabado las entrevistas;
- la introducción de las plantillas de evaluación o *rubrics* en el dossier de los alumnos en el curso 06-07, y una mejora de las mismas en el curso 07-08.

Tabla 1. Innovaciones metodológicas de los tres cursos
 (GG: gran grupo, PG: pequeño grupo)

	05-06	06-07	07-08
Caso	Lectura y análisis individual del caso Análisis guiado por la profesora en GG.	Ídem curso 05-06.	Ampliación del contenido del Caso Lectura y análisis individual del caso Análisis en PG y discusión en GG guiada por la profesora.
Guiones de las entrevistas	Elaboración en PG.	Ídem curso 05-06.	Ídem curso 05-06.
Role-playing	Elaboración en PG.	Ídem curso 05-06.	Ídem curso 05-06.
Filmación	Elaboración en PG.	Ídem curso 05-06.	Ídem curso 05-06.
Visionado de las entrevistas realizadas en PG al GG	Visionado de los vídeos.	Visionado de los vídeos de la mayoría de los grupos, algunos grupos por problemas técnicos realizan las dramatizaciones.	Dramatización de las entrevistas realizadas en PG ante el GG.
Plantillas de evaluación	No se introdujo.	Se incluye Plantilla con criterios de evaluación del análisis del caso, elaboración de guiones, vídeo y presentación del trabajo.	Ídem curso 06-07, pero con una plantilla simplificada y mejorada.
Roles	Etiquetas para dinamizar el trabajo de los PG.	Etiquetas para dinamizar el trabajo de los PG.	Asignación verbal de los roles para dinamizar el trabajo de los PG.

3. INSTRUMENTO DE MEDIDA

Para recabar la información se elaboró un cuestionario para conocer las opiniones de los alumnos sobre los aspectos organizativos, metodológicos de las clases y otros comentarios que quisieran hacer (ver Tabla 2).

Tabla 2. Preguntas de los dos cuestionarios empleados (n°12: Educación Familiar en la Infancia; n°16: Modelos de Orientación en Psicopedagogía Familiar)

		05-06	06-07 07-08	ENUNCIADO DE LAS PREGUNTAS
Bloque I	Aspectos organizativos	P1	P1	P1. Adecuación del tiempo
		P2	P2	P2. Calidad de las instalaciones
		P3	P3	P3. Calidad de las pautas del trabajo
		P4	P4	P4. Calidad de la ayuda de las profesoras
			P5	P5. Utilidad de las plantillas de evaluación
	Valoración del contenido y la metodología	P6	P6	P6. Relación del contenido del Caso y la asignatura n° 12
		P7	P7	P7. Utilidad de las sesiones para la integración de las asignaturas n° 12 y 16
		P8	P8	P8. Aplicación de la asignatura n° 16 (realización de las entrevistas)
			P9	P9. Aplicación de la asignatura n° 16 (realización de los guiones de las entrevistas)
			P10	P10. Aplicación de la asignatura n° 16 (realización de las dramatizaciones de las entrevistas: role-playing y filmación)
		P11	P11	P11. Ampliación de los contenidos de la asignatura n° 12
		P12	P12	P12. Ampliación de los contenidos de la asignatura n° 16
Bloque II	Valoración general	P13	P13	P13. Aspectos a mejorar
		P14	P14	P14. Aspectos positivos
TOTAL ítems		11	13	

En el curso 05-06 se empleó un primer cuestionario compuesto por 11 preguntas. El primer bloque contó con nueve ítems en una escala de cinco puntos (1. Muy en desacuerdo; 2. En desacuerdo; 3. Neutro; 4. De acuerdo; y 5. Muy de acuerdo) que versaba sobre aspectos organizativos y metodológicos. La fiabilidad de este bloque del cuestionario (Alfa de Cronbach) fue de 0,88. El segundo bloque con dos preguntas abiertas, cuestionaba aspectos positivos y mejorables de las profesoras y de las sesiones impartidas, dando también la oportunidad de apuntar cualquier otro comentario.

En los cursos 06-07 y 07-08 se empleó el mismo cuestionario con algunas pequeñas modificaciones, se añadieron tres preguntas nuevas y se eliminó una, quedando por tanto un total 13 preguntas (ver Tabla 2). Se añadió una pregunta relativa a la utilidad de las Plantillas de evaluación que se habían introducido como novedad en esos cursos (pregunta 5), y otras dos preguntas nuevas (preguntas 9 y 10) en sustitución de la pregunta 8, para conocer en detalle la utilidad de la metodología empleada para realizar las entrevistas de orientación (en concreto, elaboración de los guiones y de la dramatización y filmación). La fiabilidad de este bloque del cuestionario (Alfa de Cronbach) fue de 0,79.

4. RESULTADOS OBTENIDOS

Si bien se ha aplicado esta metodología durante cinco cursos académicos, no ha sido hasta estos tres últimos cuando se han recogido de forma sistematizada las opiniones de los alumnos. A continuación se presentan las opiniones de 87 alumnos: 26 alumnos en el curso 2005-2006, 36 alumnos en el curso 2006-2007, y 25 alumnos en el curso 2007-2008. Los datos obtenidos en el primer bloque del cuestionario han sido tratados con el programa SPSS 15.0, y las respuestas abiertas recogidas en el segundo bloque, se han analizado agrupándolas por categorías y ofreciendo la frecuencia y tantos por cien. A continuación se describen los datos obtenidos en el primer y segundo bloque.

4.1. Primer bloque

4.1.1. Aspectos generales y organizativos

En una primera aproximación nos gustaría valorar los datos teniendo en cuenta de forma conjunta las opiniones de los alumnos de los tres cursos académicos. Observando los principales estadísticos descriptivos (ver Tabla 3) puede hacerse las siguientes apreciaciones:

- Todas las preguntas, que están medidas en una escala de cinco puntos, tienen una valoración igual o superior al 4 “De acuerdo”.
- La adecuación del tiempo para realizar las entrevistas de orientación parece “Suficiente” (media 3,21), siendo ésta la pregunta peor valorada del cuestionario.
- El aspecto mejor valorado ha sido recogido en la pregunta 4 (media 4,51) “Calidad de la ayuda de las profesoras” y en la pregunta 7 “Uti-

lidad de las sesiones para la integración de los contenidos de las dos asignaturas”, con una valoración entre el “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”.

Valorando los resultados de cada curso académico vemos lo siguiente (ver Tabla 3, y Figura 1):

- La valoración que se hace sobre la “Adecuación del tiempo” (pregunta 1) parece disminuir a lo largo de los tres años, pasando de una media de 4,12 en el curso 05-06, a una de 3,06 en el curso 06-07 y, finalmente a 2,48 en el curso 07-08. Las diferencias de estas medias son significativas únicamente en los cursos 05-06 y 06-07 ($F=4,81$, $p<0.05$). Es curiosa esta percepción de los alumnos a lo largo del tiempo, ya que se ha aumentado el número de horas dedicadas al trabajo a lo largo de los tres cursos. Las razones para estas diferencias pueden ser muy variadas: el carácter más perfeccionista y trabajador de unos cursos frente a otros, o la inclusión de las plantillas de evaluación que ayudan a los alumnos a ser más conscientes de lo que se espera de ellos y por tanto, del trabajo que deben realizar.
- El resto de las preguntas de este apartado del cuestionario muestran algunas diferencias entre los cursos aunque no son significativas.

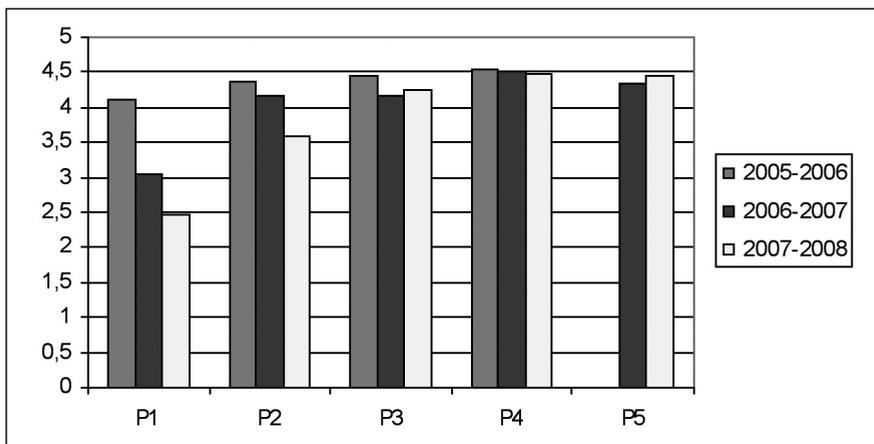


Figura 1. Medias de preguntas sobre Aspectos Organizativos

Tabla 3: Estadísticos descriptivos de los tres cursos académicos (Asignatura nº12: Orientación Familiar en la Infancia; Asignatura nº16: Modelos de Orientación en Psicopedagogía Familiar)

Curso en el que se utilizó el ítem		05-06 06-07 07-08				05-06				06-07				07-08			
		N	Media	Desv típ.		N	Media	Desv típ.		N	Media	Desv típ.		N	Media	Desv típ.	
		63	8,67	,76		21	8,62	,74		26	8,83	,85		16	8,47	,62	
Todos	P1	86	3,21	1,18		26	4,12	,86		35	3,06	1,06		25	2,48	1,05	
Todos	P2	86	4,07	1,00		26	4,38	,90		35	4,17	,90		25	3,60	1,12	
Todos	P3	86	4,28	,79		26	4,46	,71		35	4,17	,82		25	4,24	,83	
Todos	P4	85	4,51	,77		26	4,54	,86		34	4,50	,75		25	4,48	,71	
06-07 07-08	P5	60	4,38	,64						35	4,34	,68		25	4,44	,58	
Todos	P6	81	4,37	,78		26	4,38	,85		31	4,42	,81		24	4,29	,69	
Todos	P7																
05-06	P8	81	4,63	,71		26	4,46	,90		31	4,71	,64		24	4,71	,55	
06-07 07-08	P9	26	4,35	,89		26	4,35	,89									
06-07 07-08	P10	55	4,38	,80						31	4,29	,90		24	4,50	,66	
Todos	P11	55	4,38	,80						31	4,26	,89		24	4,54	,66	
Todos	P12	81	4,15	,96		26	4,15	1,08		31	3,97	1,02		24	4,38	,71	
		80	4,30	,85		26	4,35	,85		30	4,07	,98		24	4,54	,59	

4.1.2. Valoración del contenido y la metodología

Haciendo una valoración global de los datos de los tres cursos podemos afirmar que (ver Tabla 3):

- Todas las preguntas, que están medidas en una escala de cinco puntos, tienen una valoración igual o superior al 4 “De acuerdo”.
- El aspecto mejor valorado ha sido el recogido en la preguntas 7 (media 4,63), “*Utilidad de las sesiones para la integración de los contenidos de las dos asignaturas*”, con una valoración entre el “De acuerdo” y “Muy de acuerdo”.
- La valoración que se hace de las estrategias empleadas para elaborar las entrevistas de orientación es similar (media 4,3), tanto si se pregunta de forma genérica como se hizo en el curso 05-06 (pregunta 8: *Aplicación de la asignatura nº 16. Realización de las entrevistas*) como si se pregunta específicamente, como se hizo en los cursos 06-07 y 07-08 (pregunta 9: *Aplicación de la asignatura nº 16. Realización de los guiones de las entrevistas* y pregunta 10: *Aplicación de la asignatura nº 16. Realización de las dramatizaciones de las entrevistas: Role-playing y filmación*).
- Se aprecia una pequeña diferencia entre la valoración que hacen los alumnos sobre la utilidad de las sesiones para ampliar los contenidos de las dos asignaturas (pregunta 11: media 4,15 y pregunta 12: media 4,30), a favor de la asignatura más metodológica. Tiene sentido que los alumnos valoren mejor las sesiones prácticas a favor de la asignatura metodológica (pregunta 12) frente a la teórica (pregunta 11) ya que el objetivo final de las sesiones es precisamente afianzar unas competencias profesionales que exigen una práctica que no han tenido durante el curso.

Valorando los resultados de cada curso académico vemos que existen algunas diferencias en algunas preguntas (ver Tabla 3 y Figura 2):

- En el caso de la pregunta 7 “*Utilidad de las sesiones para la integración de las dos asignaturas*”, aumenta la valoración positiva de los alumnos desde el curso 05-06 (media de 4,46) a los cursos 06-07 y 07-08 (media alrededor del 4,7), siendo ésta significativa ($F=4,29$, $p<.05$). Quizás la experiencia acumulada de los años de las profesoras o bien la inclusión de las plantillas de evaluación, han hecho que la integración de los objetivos perseguidos en ambas asignaturas se integren de un modo más coherente y claro para el alumnado.

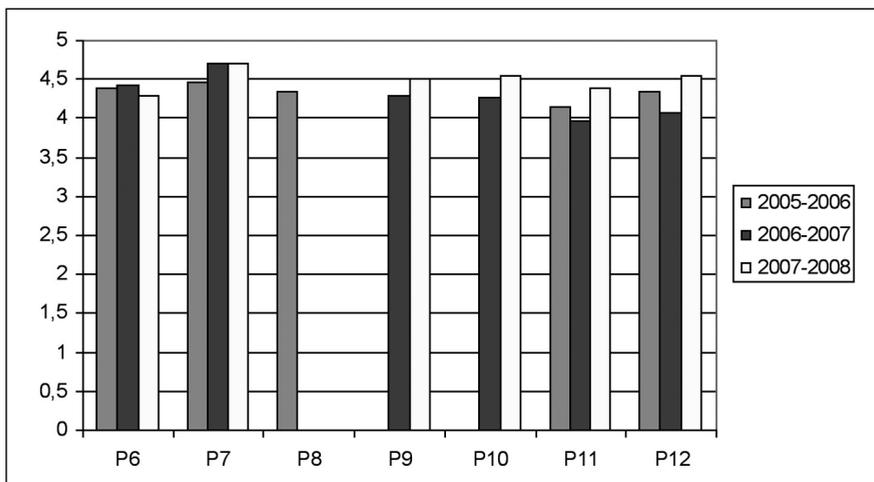


Figura 2. Medias de las preguntas sobre Valoración del contenido y la metodología

- En el caso de las preguntas 9 y 10 introducidas en los cursos 06-07 y 07-08 sobre la valoración de la metodología empleada para elaborar las entrevistas (*Realización de guiones de las entrevistas* y *Realización de las dramatizaciones de las entrevistas: role-playing y filmación* respectivamente) se ve un aumento de la valoración de una media de 4,2 en el 06-07 a 4,5 en el 07-08, que podría ser achacable a la introducción de las Plantillas de evaluación (pregunta nº 5), pero dichas diferencias no son significativas.

4.1.3. Correlaciones

Respecto a las relaciones existentes entre las preguntas del cuestionario, encontramos que las correlaciones de Pearson son significativas ($p < .01$) en los siguientes casos:

El ítem 5 “*Utilidad de las plantillas de evaluación*” correlaciona con el ítem 3 “*Calidad de las pautas del trabajo*” (0,63) y con el ítem 7 “*Utilidad de las sesiones para la integración de las asignaturas nº 12 y 16*” (0,48).

Además, el ítem 3 “*Calidad de las pautas del trabajo*” correlaciona con el ítem 4 “*Calidad de la ayuda de las profesoras*” (0,47).

4.2. Segundo bloque: aspectos positivos y mejorables

En el segundo bloque del cuestionario se preguntaba por aquellos aspectos positivos y mejorables a través de preguntas abiertas. La idea fue ofrecer la oportunidad a los alumnos para que añadieran o señalaran algún aspecto no recogido en las preguntas anteriores. La incidencia de las respuestas a estas preguntas fue muy desigual a lo largo de los cursos. En la tabla 4 puede verse el tanto por cien de las respuestas recogidas con estas preguntas. Por todo ello, las valoraciones que se mencionan a continuación corresponden a las respuestas recogidas por los que contestan, y por tanto, no son del todo representativas de las opiniones de la totalidad del grupo (Ver Tablas 4, 5 y 6).

Tabla 4. Frecuencias y tantos por ciento totales de las respuestas al segundo bloque

	05/06		06/07		07/08	
	fr	%	fr	%	fr	%
Nº de alumnos por curso	26	100	36	100	25	100
Respuestas a los aspectos positivos	19	52	13	59.1	21	84
Respuestas a los aspectos mejorables	2	10.5	9	40	6	24

Tabla 5. Aspectos positivos: frecuencia y tanto por ciento de las respuestas de los alumnos

CURSO	05/06		06/07		07/08	
	fr	%	fr	%	fr	%
Personalidad	3	15.8	3	23.1	4	19
Preparación docente	3	15.8	1	7.7	4	19
Clima de aula: distendido, dinámico, trabajo grupal	5	26.3			4	19
Contenido de las sesiones	2	10.5	1	7.7	2	9.5
Todo correcto	6	31.6	8	61.5	7	33.3

Tabla 6. Aspectos mejorables: frecuencia y tanto por ciento de las respuestas de los alumnos

CURSO	05/06		06/07		07/08	
	fr	%	fr	%	fr	%
Adecuación del tiempo: filmación	1	50	1	11.1	1	16.7
Adecuación del tiempo: valoración final de los trabajos	1	50	1	11.1	2	33.3
Inadecuación de los medios técnicos disponibles					1	16.7
Evaluación inter pares			1	11.1		
Distribución diferente en el calendario general de las sesiones presenciales			6	66.6	2	33.3

Para informar sobre estos aspectos, se seguirá la diferenciación entre *variables estáticas* y *variables dinámicas* (Aguado, 1993; Arias y cols., 1995; Torroba, 1993). Se considera estática la variable que una vez definida, persiste hasta el final de la ejecución del programa. Y será dinámica aquella variable que puede verse modificada durante la ejecución del programa. Así, mientras que las *variables estáticas* se refieren al entorno material donde se desarrollan las sesiones teóricas y prácticas de las clases, la distribución del tiempo, las instalaciones, los recursos, equipamiento con los que se cuenta o el contenido; las *variables dinámicas* hacen alusión a los aspectos relacionados con quienes llevan a cabo las sesiones presenciales, en concreto, al equipo docente: personalidad de las profesoras y preparación docente, el clima en el que se desarrollan las sesiones y la metodología empleada (Ver tabla 7).

Tabla 7. Especificación de variables estáticas y dinámicas

Variables estáticas	Entorno material Cantidad y distribución de tiempo Instalaciones Recursos, equipamientos Contenido
Variables dinámicas	Personalidad de las profesoras Preparación docente Profesionalidad Clima del aula Metodología empleada

A continuación se realizará una valoración global de los datos de los tres cursos académicos.

4.2.1 Aspectos positivos

- En los tres cursos se coincide en señalar como positivas la *personalidad de las profesoras*, en mayor medida en el curso 06/07, y la *preparación docente* destacada sobre todo en el curso 07/08. Se especifica la buena disposición a la hora de llevar a cabo la sesión práctica, la cercanía, la amabilidad, la motivación, la ayuda recibida y la atención a los detalles, la profesionalidad a la hora de impartir las sesiones y la cercanía de las docentes a la hora de enseñar y de asesorar a los grupos.
- La valoración que se hace del *clima del aula* en el que se desarrollan las sesiones, es considerado positivo en los cursos 05/06 y 06/07 al definirse como distendido y dinámico. Por su satisfacción, algún alumno llega a sugerir que se extienda esta metodología a otras asignaturas del master.
- La variable estática *contenido* de las sesiones, es valorada positivamente por su utilidad y aplicabilidad en los tres cursos de forma parecida.
- Es destacable la valoración global positiva que realizan los alumnos en los tres cursos, especialmente destacado en el curso 06/07.

4.2.2 Aspectos mejorables

- Como puede apreciarse en la tabla 4, la incidencia de las respuestas a esta pregunta ha sido muy baja. No obstante, se puede mencionar la unanimidad que hay en las opiniones de los alumnos de los tres cursos en considerar la variable estática *tiempo* como aspecto mejorable. En concreto se señala:
 - La *cantidad de tiempo* prevista para la *filmación* fue valorada como interesante, pero escasa e insuficiente.
 - En los tres cursos se apuntó que la *cantidad de tiempo* asignado para establecer un *diálogo final conclusivo* resultó escaso, si bien esta variable fue considerada como adecuada y suficiente por el resto del alumnado (Ver Figura 1).

- Se considera también mejorable la *distribución del tiempo* de la asignatura impartida en relación con las demás que se imparten en el presencial del Master. En concreto, los alumnos apuntan su preferencia por tener la docencia de estas dos asignaturas al principio del presencial, y no al final del mismo, por lo que supone de inversión en trabajo y el esfuerzo en un momento en el que ya están demasiado cansados. Debe tenerse en cuenta que los alumnos proceden de países de todo el mundo, con el consiguiente cansancio por el viaje y el cambio de horario que les supone asistir al presencial.
- La evaluación inter pares introducida fue valorada en bajo porcentaje como una medida incómoda para los compañeros del grupo en el curso 06/07 y 07/08.

4.2.3. *A modo de resumen*

Los resultados obtenidos en esta parte del cuestionario no hacen más que apoyar algunas de las conclusiones obtenidos en la primera parte respecto a la alta valoración que hacen los alumnos de las profesoras, en cuanto a la ayuda ofrecida y su preparación, y la valoración de la metodología empleada. En cambio en relación con la variable tiempo, los resultados de la primera parte del cuestionario hacen pensar que ha sido suficiente, sin embargo algunas de las respuestas dadas en esta parte del cuestionario apuntan, en concreto, a una falta de tiempo para filmar las entrevistas.

5. CONCLUSIONES

En este artículo se ha querido mostrar la experiencia de renovación metodológica llevada a cabo a nivel de postgrado para fomentar una enseñanza centrada en el alumno que desarrollara a su vez una serie de competencias. En concreto, la peculiaridad de la experiencia mostrada radica en que forma parte de un Master de modalidad on-line que combina unas sesiones presenciales al finalizar la docencia del curso para poner en práctica los contenidos estudiados a lo largo del curso académico.

En estas sesiones presenciales pretendíamos (y seguimos en ello) integrar la docencia de dos asignaturas del master de carácter teórico y práctico a través del método del caso, la dramatización o *role-playing*, el uso del vídeo digital y el apoyo de plantillas de evaluación o *rubrics*.

Los datos recogidos sobre las valoraciones hechas por los alumnos durante tres cursos académicos nos hacen afirmar que:

1. Los alumnos perciben como valiosa y enriquecedora la metodología empleada:
 - a. Les ha ayudado a integrar los contenidos de las dos materias (ítem 7). Esta valoración positiva aumenta a lo largo de los tres cursos académicos, correlacionando significativamente con el ítem 5 “Utilidad de las plantillas de evaluación”.
 - b. Valoración muy positiva de la elaboración de los guiones de las entrevistas y de las dramatizaciones (ítems 8, 9 y 19). Esta valoración también se ve aumentada en los dos últimos cursos académicos, coincidiendo con la introducción de las plantillas de evaluación.
 - c. Ven deseable que la metodología empleada se amplíe en las sesiones presenciales de las otras materias del master.
 - D. Perciben un buen clima en el aula al fomentar un ambiente distendido y de trabajo grupal.
 - e. La adecuación del tiempo empleado (ítem 1 y 13), a lo largo de las sesiones para realizar el trabajo de los grupos, ha sido la variable menos valorada. En concreto, se considera “suficiente” incluso unos pocos alumnos mencionan que ha sido insuficiente. Se aprecia una valoración cada vez menor de este ítem a lo largo de los tres cursos. Este dato es llamativo ya que en los dos últimos años se aumentó el tiempo dedicado, apuntamos una posible explicación: la combinación del hecho de que los grupos cada vez han sido más exigentes, trabajadores e implicados en la tarea, y que la introducción de las plantillas de evaluación pudo ayudar a los alumnos a ser más conscientes de la complejidad del trabajo que debían realizar.
 - f. En el curso 07-08 debido a problemas técnicos, unos pocos alumnos valoran negativamente la adecuación de las instalaciones, aunque esta percepción no influyó negativamente en la valoración positiva que hacen de la metodología empleada.
2. Los alumnos valoran positivamente las pautas o *andamios* que se les ofrecen a través de varios medios. En concreto, valoran muy positivamente la calidad de las pautas ofrecidas (ítem 3), la ayuda y atención recibida de las profesoras a lo largo de las sesiones (ítem 4 y 14), y las plantillas de evaluación (ítem 5). Además se ve como estas preguntas están relacionadas entre sí al ofrecer correlaciones significativas (ver apto. 4.1.3).

De nuestra experiencia como docentes durante estos años, y a la luz de las opiniones de nuestros alumnos podemos concluir que el uso del vídeo digital ha sido un elemento motivador que ha ayudado a implicar a los alumnos en los trabajos desarrollados en los pequeños grupos. El hecho de mostrar a los demás lo realizado, y por tanto hacerlo público, parece un buen aliciente para realizar buenos trabajos. No obstante, hay que tener en cuenta que los pequeños problemas técnicos que pueden surgir provocan una cierta frustración y nerviosismo en los alumnos. Quizá una alternativa para solucionar estos problemas en próximos cursos, sea contar con una única cámara y hacerla rotar entre los diversos grupos, y así de este modo evitar los problemas de formatos y sistemas compatibles europeos-americanos.

Asimismo, cabe considerar que para fomentar el aprendizaje centrado en el alumno es necesario emplear estrategias didácticas activas como en nuestra experiencia han sido el método del caso, el role-playing y el trabajo cooperativo. Pero además, es fundamental ofrecer los medios necesarios para que los alumnos puedan desenvolverse con autonomía y al mismo tiempo ofrecerles guías y estructura. Nuestra experiencia y las correlaciones obtenidas (ver apto. 4.1.3), nos dicen que es deseable la introducción de guías o *andamios* a lo largo de las actividades que se proponen a los alumnos. En nuestra propuesta metodológica estas guías adoptaron varias formas: guías y explicaciones verbales, explicaciones y pautas del trabajo a realizar en papel, empleo de roles para distribuir tareas en el trabajo que había que realizar, plantillas para realizar las entrevistas, plantillas de evaluación, y un constante asesoramiento de la actividad de los grupos.

ANEXO 1: PLANTILLA DE EVALUACIÓN

1) Análisis del contenido del caso “La Familia Orduña”

a) Recogida de información		Informe	Guión	vídeo
Contexto	0 puntos No se ha recogido información sobre el contexto relativa a la experiencia de estrés en el matrimonio, al nivel de empleo de los padres ni al estatus social, o la información recogida es demasiado general, irrelevante o insuficiente	2 puntos La información recogida del contexto relativa a la experiencia de estrés en el matrimonio, al nivel de empleo de los padres ni al estatus social, no es relevante o útil. Aportan exclusivamente datos del caso sin relacionarlos con los personajes.	3 puntos Se recoge información del contexto relativa a la experiencia de estrés en el matrimonio, al nivel de empleo de los padres ni al estatus social, que es útil y relevante. Se aporta información del contexto viendo la relevancia que éste tiene en los personajes	
	0 puntos No se ha recogido información sobre el apoyo social, o la información recogida es demasiado general, irrelevante o insuficiente	2 puntos La información recogida del contexto relativa al apoyo social ni es relevante ni es útil. Se aporta exclusivamente datos sin relacionarlos con el caso.	3 puntos Se analiza la información del contexto relativa al apoyo social que es útil y relevante. Se aporta información del contexto viendo la relevancia que éste tiene en los personajes	
	0 puntos La información recogida sobre los rasgos de personalidad parental es irrelevante o insuficiente. Se ha estudiado solamente un personaje del caso con profundidad	2 puntos Aunque se recoge información de los rasgos de personalidad parental no toda es relevante o útil. Se han estudiado más de dos personajes del caso, todos con la misma profundidad	3 puntos Se recoge información de los rasgos de personalidad parental que es relevante y útil. Se han estudiado todos los personajes del caso, y con especial profundidad el personaje principal.	
Personajes				

Informe	Guión	vídeo
<p>0 puntos La información recogida sobre la transmisión intergeneracional de los modelos es irrelevante o insuficiente. Se ha estudiado solamente un personaje del caso con profundidad</p>	<p>2 puntos Aunque se recoge información sobre la transmisión intergeneracional de los modelos, no toda es relevante o útil. Se han estudiado más de dos personajes del caso, todos con la misma profundidad</p>	<p>3 puntos Se recoge información sobre la transmisión intergeneracional de los modelos que es relevante y útil. Se han estudiado todos los personajes del caso, y con especial profundidad el personaje principal.</p>
<p>0 puntos No se ha recogido información sobre el apoyo social, o la información recogida es demasiado general, irrelevante o insuficiente</p>	<p>2 puntos Aunque se recoge información sobre la autoestima de los padres, no toda es relevante o útil. Se han estudiado más de dos personajes del caso, todos con la misma profundidad</p>	<p>3 puntos Se recoge información sobre la autoestima de los padres que es relevante y útil. Se han estudiado todos los personajes del caso, y con especial profundidad el personaje principal</p>
<p>0 puntos La información recogida sobre el nivel de conciencia parental es irrelevante o insuficiente. Se ha estudiado solamente un personaje del caso con profundidad</p>	<p>2 puntos Aunque se recoge información sobre la conciencia parental, no toda es relevante o útil. Se han estudiado más de dos personajes del caso, todos con la misma profundidad</p>	<p>3 puntos Se recoge información sobre la conciencia parental que es relevante y útil. Se han estudiado todos los personajes del caso, y con especial profundidad el personaje principal</p>
<p>0 puntos No se hace alusión al tema de la educación formal de los padres</p>	<p>2 puntos Aunque se alude al tema de la educación formal de los padres, no se aprovecha la información para analizar el caso.</p>	<p>3 puntos Se recoge información sobre la educación formal de los padres que es relevante y útil para el análisis del caso.</p>
<p>0 puntos No se hace alusión al tema de las creencias y valores de los padres sobre la educación y crianza</p>	<p>2 puntos Aunque se alude al tema de las creencias y valores de los padres sobre la educación y crianza, no se aprovecha la información para analizar el caso.</p>	<p>3 puntos Se recoge información sobre las creencias y valores de los padres sobre la educación y crianza, que es relevante y útil para el análisis del caso.</p>

Personajes

b) Análisis del problema		Informe	Guión	vídeo
Causas	<p>0 puntos No se relaciona el contenido de la asignatura 12 al analizar las causas. Análisis muy impreciso y vago de la situación (se identifica una única causa). Se mencionan cuestiones interesantes pero no se profundiza en ninguna.</p> <p>2 puntos Se analizan las causas teniendo en cuenta lo estudiado en la asignatura 12. Se dirimen más de dos causas pertinentes en el caso, aunque no todas las razones que se dan se justifican por la información aportada.</p> <p>6 puntos Se dirimen al menos tres causas pertinentes del problema y se relaciona con el contenido de la asignatura 12. Se reconocen otros problemas que tiene el caso y se indican por qué razón no son los más importantes.</p>			
Consecuencias	<p>0 puntos No se plantean las consecuencias positivas y negativas de las conductas de los personajes antes de decidir el plan de acción-orientación.</p> <p>2 puntos Identifican al menos dos consecuencias positivas y/o negativas, pero sin profundizar en ellas desde la perspectiva de varios personajes.</p> <p>6 puntos Identifican al menos cuatro consecuencias positivas y/o negativas de las conductas de los personajes desde diferentes perspectivas, antes de decidir el plan de acción-orientación.</p>			
Qué se transmite en la familia del caso	<p>0 puntos No hacen alusión en el análisis del caso a las variables <i>tiempo, coordinación padre-madre, estilos educativos, afecto y autoridad</i>.</p> <p>4 puntos Hacen mención a las variables <i>tiempo, coordinación padre-madre, estilos educativos, afecto y autoridad</i>, aunque sin profundizar en ninguna de ellas, quedándose descontextualizado el análisis</p> <p>8 puntos Hacen alusión a las variables <i>tiempo, coordinación padre-madre, estilos educativos, afecto y autoridad</i>, profundizando pertinentemente en alguna de ellas para la toma de decisiones.</p>			
Cómo se transmite en la familia del caso	<p>0 puntos Hacen solamente mención a los temas de <i>confianza y comunicación intrafamiliar</i>, aunque sin profundizar en ninguno de los dos aspectos</p> <p>4 puntos Hacen una alusión extensa a los temas de <i>confianza y comunicación intrafamiliar</i>, profundizando solamente en uno de los dos aspectos</p> <p>8 puntos Hacen una alusión extensa en el análisis del caso a los temas de <i>confianza y comunicación intrafamiliar</i>, profundizando en ambos aspectos</p>			

c) Plan de acción/orientación seleccionado para los padres

	Informe	Guión	vídeo
<p>0 puntos Proponen varias acciones no realizables, sin lógica interna ni relación con el caso.</p>	<p>5 puntos Proponen alguna acción suelta razonable y pertinente aunque queda desdibujado su proceso general</p>	<p>15 puntos Proponen un plan de acción pertinente, con lógica interna aunque con falta de información y estructura en alguna parte.</p>	

2) Empleo de las técnicas de la entrevista en el proceso de orientación

	Guión	vídeo
<p>0 puntos No se emplean técnicas para construir la relación.</p>	<p>1 punto Se emplean varias técnicas relevantes (5 ó 6) para construir la relación pero de forma incorrecta.</p>	<p>2 puntos Se emplean abundantes técnicas relevantes (5 ó 6) para construir la relación de forma adecuada, y para definir el problema.</p>
<p>1ª entrevista: técnicas</p>		
<p>1ª entrevista: objetivo</p>		<p>2 puntos El orientador clarifica junto a los padres el/los problema/s. Para ello escucha y recoge información, pregunta para clarificar ideas, sentimientos y ayuda a determinar cual es el problema y las principales causas.</p>
<p>0 puntos No se emplean técnicas para facilitar una acción positiva.</p>	<p>1 punto Se emplean varias técnicas relevantes (5 ó 6) para facilitar una acción positiva pero de forma incorrecta.</p>	<p>2 puntos Se emplean abundantes técnicas relevantes (5 ó 6) para facilitar una acción positiva que solucione el problema.</p>
<p>2ª entrevista: técnicas</p>		
<p>2ª entrevista: objetivos</p>		<p>2 puntos El orientador recoge la conclusión de la última entrevista y ayuda a los padres a reflexionar sobre cómo mejorar la situación, priorizando los aspectos más importantes y preocupantes para los padres, ayudándoles a decidir las mejores pautas de acción para conseguir mejorar aquello que más les preocupa.</p>

3) Vídeo

Tiempo	0 puntos El conjunto de las dos entrevistas excede un total de 15 minutos	4 puntos El conjunto de las dos entrevistas tiene una duración de 10 minutos.
Sonido	0 puntos El sonido es de mala calidad, no se distinguen los diálogos	5 puntos El sonido es de buena calidad, se distingue correctamente los diálogos.
Transiciones y narrador	0 puntos No se emplean, o se hace de forma incorrecta, las transiciones y la voz del narrador que clarifique el contenido de las entrevistas. Cuando se emplea de forma incorrecta estos recursos se entorpece la comprensión de las entrevistas.	5 puntos Se emplea de forma adecuada las transiciones y la voz del narrador para clarificar el contenido de las entrevistas. Cuando se emplea de forma adecuada estos recursos se favorece la correcta comprensión de las entrevistas.

4) Presentación del trabajo realizado

Tiempo	0 puntos La presentación del trabajo excede los 10 minutos.	2 puntos La presentación del trabajo se ajusta a 10 minutos.	
Problema	0 puntos Se presentan varios problemas del caso sin destacar cuál es el verdaderamente preocupante para los padres	2 puntos Se define claramente el problema central que preocupa a los padres y que origina la consulta al orientador	
Personajes	0 puntos Se define vagamente los personajes del caso.	1 puntos Se definen claramente y con detalle las características personales, familiares, profesionales y evolutivas de los personajes involucrados en el caso.	
Soluciones	0 puntos No señalan, o se hace vagamente, las soluciones que se van a aportar al problema planteado por los padres.	2 punto Se presentan varias soluciones del caso entre ellas las más relevantes y necesarias para resolver el caso.	
Primera y segunda entrevista		1 puntos Se indica si ha habido alguna entrevista previa a estas dos entrevistas y sus resultados. Se señala quién ha solicitado la ayuda y cómo los padres han llegado a esta primera entrevista. Se dan algunas ideas generales de que se persigue con las entrevista.	
Coherencia	0 puntos Se ofrece más (menos) información de la trabajada previamente en el análisis del caso, la elaboración de los guiones o la filmación de los vídeos.	2 puntos La información recogida en la presentación del trabajo es coherente con el análisis del caso, los guiones y el vídeo elaborado. No se ofrece ni más información de la ya trabajada ni menos. La presentación refleja el análisis y trabajo realizado por los miembros del grupo.	

5) Trabajo en grupo			
Tiempo	0 puntos El grupo no se ajusta a los plazos establecidos para concluir las tareas.	2 puntos El grupo se ajusta siempre a los plazos establecidos para concluir las tareas.	
Distribución de tareas	0 puntos El grupo no reparte de forma equitativa el trabajo a realizar. No se emplea la distribución de roles ofrecida por las profesoras. Hay miembros del grupo que no trabajan y otros que si lo hacen.	1 punto El grupo se organiza y reparte el trabajo entre sus miembros de forma equitativa. Se mantiene centrado en el trabajo que tiene que realizar. Se emplean los roles sugeridos por las profesoras para organizar cada parte del trabajo.	
Evaluación del proceso	1 punto El grupo tiene dificultades para controlar el proceso del trabajo. El grupo se autoevalúa y emplea en ocasiones las plantillas de evaluación y/o el calendario para controlar su rendimiento.	2 puntos El grupo se autoevalúa de forma frecuente, de modo que controla la eficacia del grupo y hace sugerencias para que sea más efectivo. Emplea con frecuencia las plantillas de evaluación y el calendario del trabajo para controlar su rendimiento. Solicita información a las profesoras para contrastar la evaluación del grupo.	

NOTAS

- (1) Puede consultarse la página web de este Master para mayor información en <http://www.unav.es/icf/master/>

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T. (1993). *Análisis y evaluación de modelos y programas de educación infantil en el marco de la reforma de la enseñanza*. Madrid: UNED.
- Arias, B.; Verdugo, M. A.; Rubio, V. J. (1995). *Evaluación de la actividad Modelo local de Valladolid. Programa Helios*. Madrid: CIDE-MEC.
- Beltrán, J. (1996). Concepto, desarrollo y tendencias actuales de la psicología de la instrucción. En Beltrán, J. y Genovard, C. (Ed.) *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos*. Madrid: Síntesis, 19-86.
- Bransford, J. D.; Brown, A. L. y Cocking, R. R. (2001). *How people learn. Brain, mind, experience, and school*. Washington, D. C. National Academy Press.
- Dembo, M. H. (2001). Learning to teach is not enough, future teacher also need to learn how to learn. *Teacher Education Quarterly*, 28(4), 23-35.
- Chocarro, E. (2006). *Formación del profesorado para el desarrollo del aprendizaje autorregulado en sus alumnos*. Trabajo de investigación defendido en el Departamento de Educación de la Universidad de Navarra el 27 de Septiembre.
- Chocarro, E.; González-Torres, M. C. y Sobrino, A. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Estudios Sobre Educación*, 12, 81-98.
- Johnson, D. W.; Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1994). *El Aprendizaje Cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Lara, S.; Chocarro, E. y Sobrino, A. (2008). El andamiaje en el aprendizaje autorregulado: una experiencia con la WebQuest. En Roig Vila, R. (Coord.) Blasco, J.; Cano, M. A.; Gilar, R.; Grau, A. y Lledó, A. (Eds.) (2008). *Investigación e innovación en el conocimiento educativo actual*. Alcoy: Editorial Marfil, 229-242.
- Lara, S. y Rivas, S. (2007). *Calidad de la enseñanza en estudios de postgrado. Eficacia de la integración de las sesiones prácticas de dos asignaturas*. Comunicación presentada en el Congreso Nacional de Métodos de Investigación Educativa, celebrado en San Sebastián los días 27 al 29 de Junio.
- MEC (2005). *Espacio europeo de Educación Superior (EEES)*. Madrid: MEC-Consejo de Coordinación Universitaria.
- Torroba, I. (1993). Evaluación cualitativa de centros en el marco de la LOGSE. *Bordón*, 45 (3), 295-305.
- Vélaz de Medrano, C. (2008). Formación y profesionalización de los orientadores desde el enfoque de competencias. *Educación XX1*, 11, 155-181.
- Weimer, M. (2002). *Learned-centered teaching: five keys changes to practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje autorregulado, Enseñanza centrada en el alumno, Método del caso, Plantillas de evaluación o rúbricas, Vídeo digital, Competencias

KEYWORDS

Self-regulated learning, Learned- centered teaching, Case Method, Rubrics, Competences

PERFIL ACADÉMICO DE LAS AUTORAS

Sonia Lara, Profesora Contratada Doctora de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Navarra. Ha realizado diversas estancias postdoctorales en centros universitarios extranjeros (Boston University y Northwestern University). Ha participado en diversos proyectos de investigación sobre el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tanto en la enseñanza media como universitaria, así como en proyectos de innovación educativa y formación del profesorado no universitario y universitario.

Sonia Rivas Borrell, Profesora Ayudante Doctor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra, donde imparte dos asignaturas en la licenciatura de Pedagogía. Asimismo, es docente en el Master que organiza el Instituto de Ciencias para la Familia (ICF). Ha realizado diversas estancias postdoctorales en centros universitarios extranjeros. Autora de diversas comunicaciones y artículos sobre la familia y la mejora de la calidad de las intervenciones educativas, que son sus principales líneas de investigación.

Dirección de las autoras: Sonia Lara
Departamento de Educación. Edificio
Biblioteca. Universidad de Navarra.
Campus Universitario 31080. Pamplona.
España
slara@unav.es

Sonia Rivas
Departamento de Educación. Edificio
Biblioteca. Universidad de Navarra.
Campus Universitario 31080.
Pamplona. España

srivas@unav.es

Fecha recepción del artículo: 13. enero. 2009

Fecha aceptación del artículo: 17. marzo. 2009

5

UTILIZACIÓN DE SIGNOS RELIGIOSOS EN LOS CENTROS ESCOLARES DE ALEMANIA Y REINO UNIDO: EL VELO ISLÁMICO

**(USE OF RELIGIOUS SIGNS IN THE SCHOOLS OF GERMANY AND UNITED
KINGDOM: THE ISLAMIC VEIL)**

Vicente Llorent Bedmar
Universidad de Sevilla

RESUMEN

En el presente estudio indagamos la situación del velo islámico en los centros escolares de Alemania y el Reino Unido, donde se han estudiado las relaciones de los Estados con la religión, el tratamiento legislativo otorgado, los casos más controvertidos de cada país, así como la actual situación. Paradójicamente, en el Reino Unido, estado confesional donde la religión es considerada como servicio público, sus autoridades y sociedad apenas rechazan el uso del velo islámico, en comparación con un país no confesional como Alemania.

ABSTRACT

We have carried out a study in order to know the situation the Islamic veil in the schools of Germany and United Kingdom, in which we have studied the relations between States and the religion, the legislative treatment given it, the most controversial cases of every country, as well as the current situation.

Paradoxically, in the United Kingdom, that recognizes a state religion and is considered a public service, the authorities and society scarcely reject the use of the Islamic veil, in opposition to a country without a state religion as Germany.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las características que se muestran cada vez más esenciales en las sociedades que integran los países que conforman la Unión Europea (UE) es su multiculturalidad. Al tradicional crisol cultural históricamente inherente a Europa hay que añadirle la ingente cantidad de colectivos derivados de los recientes flujos migratorios (1). Consideramos que la realidad multicultural actual de la Unión constituye un aspecto crucial a tener en cuenta su proceso de construcción. Los miembros de las diferentes culturas que coexisten en nuestro continente han de aprender a convivir juntos. Este proceso socioeducativo se ha de convertir en un objetivo político-educativo de primera magnitud, al que habría que darle prioridad absoluta.

Cada estado europeo cuenta con una tradición migratoria con características peculiares que le hacen ser distintas entre sí. En las últimas décadas, la industria alemana ha necesitado un paulatino crecimiento de su colectivo laboral. Actualmente cuenta con una población extranjera integrada en su mayoría por ciudadanos europeos, aunque el colectivo inmigrante mayoritario sea el procedente de Turquía (Statistisches Bundesamt Deutschland —Oficina Federal de Estadística de Alemania—).

En el Reino Unido existe una inmigración que podríamos denominar postcolonial, proveniente, en su mayor parte, de los países pertenecientes a la *Commonwealth*. El distinto tratamiento concedido a los inmigrantes provenientes de estos países en relación a otros no pertenecientes a la UE, es significativo y a nadie se le escapa su trasfondo económico y comercial. Durante los años sesenta y ochenta atrajo a una gran cantidad de inmigrantes provenientes de la India, Pakistán y Bangladesh, atraídos por una nada despreciable oferta laboral. La sociedad inglesa, caracterizada desde hace décadas por su diversidad cultural, es destino prioritario para inmigrantes originarios de ex colonias británicas de África y Asia (National Statistic of United Kingdom —Estadísticas nacionales del Reino Unido—).

La población musulmana residente en la UE, según cálculos oficiales y estimaciones realizadas, es de aproximadamente 13 millones (Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia, 2006), cifra que supone el 3,5 % de la población total. De esta forma, se constituye como el segundo grupo religioso más numeroso de la sociedad europea. Las principales zonas de origen de esta comunidad son Turquía, África del Norte, Oriente Próximo, Pakistán, Bangladesh y la antigua Yugoslavia. Es más, durante los últimos treinta años, la población musulmana de Europa se ha más que duplicado y su nivel de crecimiento sigue acelerándose (Savage, 2004).

Así pues, es un hecho fuera de toda duda la presencia de población musulmana en la UE, y podemos afirmar que va a continuar teniendo una presencia creciente. Si además tenemos en cuenta la candidatura de Turquía como estado miembro y la cercanía del colectivo musulmán de Bosnia y Albania, podemos asegurar que la presencia del Islam en Europa es una realidad fuera de toda duda.

Según estimaciones realizadas por la Oficina de Análisis Europeos del Departamento de Estado de Estados Unidos, el número de musulmanes que viven en Europa puede duplicarse nuevamente para el año 2015, representando el 20% de la población para el año 2050.

En el caso de la Unión Europea, Francia es el país con mayor población musulmana, aproximadamente 6 millones, que representan un 10% de la población total. Seguido de Alemania que cuenta con 3,05 millones de musulmanes y el Reino Unido con 1,51 millones, lo que supone respectivamente el 3,7% y el 2,5% de su población (2).

2. EL VELO ISLÁMICO

Valgan estos primeros párrafos destinados al velo para coadyuvar a desmontar el extendido prejuicio basado en que el uso del velo es inherente al Islam. En efecto, al contrario que muchas personas piensan, la utilización del velo que cubre parte del cuerpo de la mujer es una tradición preislámica y, obviamente, no exclusiva del Islam. Costumbres y disposiciones legales de antiguas civilizaciones que matizaban su uso, se encontraban muy alejadas del terreno estrictamente religioso, aunque en ocasiones también invadían este ámbito.

Esta secular costumbre existía en Oriente Próximo, donde mucho antes de que esta religión apareciera en la faz de la Tierra ya se usaba con profusión. Prueba de tal circunstancia lo constituye la Ley asiria atribuida al Teglatfalasar (1116-1078 a. C.), que data aproximadamente del s. XII a. C., y de la que aún se conservan dos series de tablillas (Fatás, 2008).

Siglos más tarde, en la propia Biblia se hacen claras alusiones al habitual uso del velo (3). San Irineo (120-202), Tertulio (160-215), San Clemente de Alejandría (153-217), San Jerónimo (345-429) y San Agustín (354-430), entre otros, dejaron constancia del uso del velo en épocas preislámicas.

Aunque la utilización del velo no es exclusiva del Islam, muchas de las mujeres musulmanas lo emplean como parte de su vestimenta habitual. Tradición, cultura y religión, integran una amalgama de motivaciones que se

entremezclan entre sí. Normalmente la mujer que lo lleva muestra explícitamente su condición e identidad islámica, tanto en lo religioso como en lo cultural, cuestión que no debe extrañarnos cuando en el Corán se pueden leer versículos que sugieren determinada forma de vestir:

“¡Hijos de Adán! Os hemos hecho descender un vestido que cubre vergüenzas y es un adorno. Pero el vestido de la piedad es mejor. Esto es una de las aleyas de Dios. Tal vez ellos meditarán.” (Corán 7:25) (4).

“¡Profeta! Di a tus esposas, a tus hijas, a las mujeres creyentes, que se ciñan los velos. Ése es el modo más sencillo de que sean reconocidas y no sean molestadas. Dios es indulgente, remisario.” (Corán 33:59).

Pero sobre todo:

“Di a las creyentes que bajen sus ojos, oculten sus partes y no muestren sus adornos más que en lo que se ve. ¡Cubran su seno con el velo! No muestren sus adornos más que a sus esposos, o a sus hijos, o a los hijos de sus esposos, o a sus hermanos, o a los hijos de sus hermanas, o a los hijos de sus hermanas, o a sus mujeres, o a los esclavos que posean, o a los varones, de entre los hombres, que carezcan de instinto, o a las criaturas que desconocen las vergüenzas de las mujeres; éstas no meneen sus pies de manera que enseñen lo que, entre sus adornos, ocultan. Todos volveréis a Dios, ¡oh creyentes! Tal vez seáis bienaventurados.” (Corán 24:31).

En lo que respecta al mundo islámico hemos de indicar que las prendas de vestir utilizadas por la mujeres musulmanas son muy diversas, no existiendo uniformidad alguna. Entra las más extendidas se encuentran el *chador* y el *hiyab*.

El *chador*, de origen turco, es usado habitualmente en Irán, Irak, Siria y Líbano por las musulmanas *chiíes*. Consiste en una prenda única de color negro, que cubre todo el cuerpo, incluyendo la cabeza

Hiyab, que quiere decir en árabe ‘velo que cubre la cabeza’, y viene del verbo “*hajaba*” que significa, ‘esconder’, ‘velar’, y también ‘cortina’. Puede adoptar distintos diseños y colores, y se utiliza para cubrir total o parcialmente el pelo, que no el rostro. Frecuentemente se complementa con vestidos, faldas o pantalones amplios que no muestren las formas del cuerpo. Es ampliamente utilizado en el Magreb y en Asia Oriental.

El *burka* (5), muy utilizado en las tribus pastunes de Afganistán, es una túnica que llega hasta el suelo y tapa todo el cuerpo, una rejilla rectangular permite la visión. El *caftán* es esa especie de túnica, manto o bata, de origen

persa. El *djilbab* (6), el *melfa* (7), el *hayek* (8), el *sari* (9) y el *niqab* (10) son algunas de las múltiples vestimentas utilizadas por las musulmanas tradicionales.

Hemos de remarcar de forma ineludible que cuando nos referimos al velo islámico debemos tener presente sus funciones y usos, que son múltiples y variados. Sin ánimo de elaborar una tipología exhaustiva, destacamos algunas de sus modalidades más interesantes:

1. Velo impuesto. Como en muchas otras facetas de la vida existen variadas formas para imponer una determinada vestimenta a las mujeres. De forma genérica destacan tres modalidades:

- A. El velo de carácter eminentemente religioso que no se lleva por un sentimiento interno basado en la libertad del individuo, sino por ser víctima de una opresión de esta índole.
- B. El velo como opción política. En ocasiones, las políticas nacionales asumen una ideología de claro matiz integrista donde se dogmatiza el uso del velo, dándole una fuerte carga simbólica. También determinados grupos violentos intentan imponer su modelo de sociedad obligando a las mujeres a llevar velo, tal y como ocurre en Afganistán, Argelia o Bangladesh. También sería conveniente recordar que, en otros lugares, se prohíbe su uso, tal y como ocurría en los centros escolares públicos de Turquía hasta febrero de 2008 y actualmente en Francia.
- C. El velo impuesto por la propia familia, cuando educa y presiona a sus hijas para que lo vistan en lugares públicos. Tampoco estaría de más señalar algo obvio: que en nuestras sociedades europeas, también educamos y presionamos a nuestros hijos hacia unas determinadas formas de conducta.

2. Velo tradicional. Las mujeres que lo visten no llegan si quiera a plantearse sus motivaciones, ni sus connotaciones culturales, religiosas, políticas, etc. Su diseño, colores y función varían según la región. Consiste más bien en un aprendizaje por mimetismo y presión social que una imposición.

3. Velo voluntario. Su uso se puede deber a infinidad de causas, cuestión que dificulta la elaboración de una tipología. A continuación indicamos algunos de ellos:

- A. El velo como opción religiosa, de cariz político-social. Se utiliza de forma voluntaria en pro del Islam. Muchas mujeres consi-

deran que deben mostrar públicamente su condición de musulmanas como exigencia religiosa, amén de defender y mostrar a los demás su identificación religioso/cultural. El peso específico que en cada caso puedan tener las influencias culturales y religiosas varía de una mujer a otra.

- B. Velo como elemento embellecedor, para resaltar o esconder algunas zonas del cuerpo de la mujer. A veces se usa para evitar el cuidado diario que necesitaría cierto tipo de cabellera.
- C. El velo seductor. Cuando se emplea como estrategia coyuntural para encontrar más fácilmente su futuro marido, dado que muchos hombres prefieren a aquellas mujeres que tienen la mentalidad conservadora que se les presupone a las que lo portan.
- D. El velo por comodidad. El uso del *hiyab* ahorra horas de arreglo del pelo a las mujeres que realizan tareas tales como el trabajo en el campo o con el ganado. También disimula los escasos recursos económicos de algunas mujeres, a la vez que es la forma más cómoda para ir al mercado, al *hamman*, etc.
- E. El velo como vertebrador de las relaciones entre la esfera privada y la pública, entre el espacio familiar y el social. Sirve para evitar ser importunadas por los hombres en espacios públicos, y pasar desapercibidas en lugares y momentos inadecuados. Facilita su participación en la vida social y pública, ya que preserva su pudor alejando las miradas de los hombres.
- F. El velo como actitud de rechazo a la modernidad impuesta por Occidente y reafirmación de su cultura e identidad tradicional. Cada vez más el velo está constituyendo un símbolo de rechazo a una modernidad importada e impuesta.
- G. Velo como forma de reafirmar su estatus de mujer-individuo, asumiendo una modernidad que va en contra de las tradiciones. El velo con un diseño y corte distinto, un velo que, para ellas, se convierte en un signo de identidad que simboliza la ruptura con el modelo de mujer analfabeta, recluida en su casa, religión y supersticiones.
- H. El velo trasgresor permite a las mujeres que lo portan mantener las formas, a la vez que les posibilita mayor libertad en el ámbito laboral y en el espacio público, manteniendo las apariencias. Usado por mujeres, inmersas en sociedades cambiantes,

que pretenden minimizar los conflictos ligados a la transformación de su papel en la sociedad. En ocasiones puede llegar a constituirse en reivindicación feminista de mujeres que quieren ejercer sus derechos como ciudadanas sin depender de la tutela varonil. Les concede visibilidad en el ámbito público, donde cada vez se siente con mayor fuerza, a la vez que se reafirman como individuos.

A veces, es imposible delimitar las fronteras existentes entre unos y otros tipos de velo. Aún más, el tipo de velo que portan muchas mujeres es difícil encasillar en cualquier tipología, ya que, frecuentemente, en su uso inciden variables y motivaciones relativas a sus diversas modalidades.

Para un musulmán la forma de concebir su religión es muy diferente a la que comúnmente tienen los cristianos europeos. El Islam influye fuertemente en parcelas tales como la sociedad, la política, la cultura, las relaciones familiares y entre vecinos, los medios de comunicación y, por supuesto, en los centros escolares. No sería nada exagerado afirmar que, para una gran parte de los musulmanes, el Islam gobierna todo en sus vidas. Tal es así que estimamos que para lograr una adecuada integración del colectivo inmigrante se le debe otorgar, en el ámbito educativo, un especial tratamiento, no sólo en lo concerniente al idioma y a la familia, sino también a su religión.

Desde nuestros esquemas “occidentales” es complicado tener una adecuada visión del mundo islámico. Esta dificultad unida a la ignorancia generalizada que en nuestro ámbito cultural se tiene sobre el Islam, provoca con frecuencia un rechazo visceral.

En muchos ámbitos la utilización del velo supone cierta segregación de la mujer al espacio doméstico. Constituye un símbolo cultural que propicia la discriminación de la mujer respecto al hombre. El velo discrimina y separa. Aún con el velo trasgresor, el velo que le permite a la mujer ocupar mayor espacio público, la mujer ha de abdicar a cierto igualitarismo al aceptar su condición de subordinación a las normas impuestas.

El velo se inscribe en un modelo sexista que ubica a hombres y mujeres en espacios separados. Al hombre se le concede el espacio exterior (público) y a la mujer el interior (doméstico). Muchas musulmanas, cuando están en presencia de otros hombres que no son su marido, familiares cercanos y amigas, usan vestimentas que cubren su cuerpo y que no revelan ni sus curvas ni su figura. Actitud altamente valorada por los esposos que entienden que sus mujeres le muestran respeto y sumisión.

Sin embargo, desde un punto de vista conservador y tradicional, el velo puede considerarse como un signo de sumisión, pero no a los hombres, como erróneamente se piensa, sino a Alá. Por tanto no coloca a la mujer en un plano inferior al hombre. Cuando lo utiliza transmite una sensación de castidad y dignidad, manteniendo en un nivel más íntimo su belleza, femineidad y sexualidad. Protege a la mujer musulmana de ciertos elementos nocivos de la sociedad, evitando que sea molestada por los hombres, castigando a los que así lo hagan: *“A quienes calumnian a las mujeres honradas y no pueden luego presentar cuatro testigos, dadles ochenta azotes y no volváis jamás a aceptar su testimonio: esos son los perversos”* (Corán 24: 4).

No siempre la belleza de la mujer ha sido un factor tan determinante como en la actualidad para su elección como pareja. Tiempo ha su invisibilidad venía propiciada porque era su familia quien le buscaba marido, y por lo tanto no debía atraer la atención de los hombres, reservándose exclusivamente para su esposo.

3. ALEMANIA

En la Republica Federal de Alemania (RFA), el principio de separación de poderes entre Iglesia y Estado se encuentra plasmado en su Ley Fundamental de Bonn (11), donde se consagran el derecho de libertad de conciencia y de religión (12), así como la igualdad de las personas, prohibiendo expresamente su discriminación, entre otros, por motivos de raza o religión (13). Esta ley, que actualmente rige el país, asumió cinco artículos de la anterior Constitución dedicados a la religión y a las sociedades religiosas (14), a la vez que establece la neutralidad religiosa de la Nación (15).

El derecho a profesar la religión propia no sólo está constitucionalmente amparado por la Ley Fundamental, sino también por cada una de las constituciones de sus estados. Además de una libertad de confesión y de conciencia, nos hallamos ante la libertad para profesar una religión en privado y en público, poniendo de manifiesto el deber federal de garantizar la neutralidad y la igualdad de trato.

En Alemania existen más de 160 comunidades religiosas. Las confesiones más extendidas son la Iglesia católica y la protestante, con aproximadamente 25 millones de adeptos cada una. El siguiente grupo religioso, con 3 millones y medio de fieles, está conformado por los musulmanes (16). Esta heterogeneidad cultural y pluralidad de identidades religiosas dificulta un tratamiento uniforme para toda la sociedad alemana. El debate abierto en Alemania muestra una sociedad en plena transformación cultural que busca nuevas formas de cohesión.

Por un lado, la identidad nacional alemana, fundamentada sobre el éxito económico, se encuentra en recomposición. Mientras que por otro lado, las estructuras federales están fuertemente consolidadas en la mentalidad de los alemanes.

El debate sobre el uso del velo islámico por parte de los profesores tiene sus orígenes en 1998, cuando las autoridades del estado de Baden-Wuerttemberg denegaron a Fereshta Ludin, profesora alemana de origen afgano, su integración en el cuerpo de docentes de una escuela de Stuttgart tras concluir sus estudios como profesora (*Referendarzeit*), a pesar de que cumplía todos los requisitos requeridos (nacionalidad alemana, buena calificación en el examen de estado y alta evaluación del director del centro, entre otras). Puesto que se consideró que la profesora respaldaba una religión determinada, atentando contra la neutralidad religiosa que el sistema escolar de un país no confesional como Alemania, exige a sus maestros.

Según la parte demandante, la libertad religiosa plasmada en la Constitución alemana le permitía impartir clases con velo, así como acceder a los cargos públicos con independencia de su credo religioso (17). En su defensa alegaba que se trataba de un distintivo básico de su religión, sin ninguna connotación política. Por contra, en la constitución de Baden-Wuerttemberg se indica con meridiana claridad que *“en las escuelas públicas cristianas los niños son educados sobre los fundamentos de los valores cristianos y occidentales”*. (18)

Cinco años después, tras recurrir a la justicia federal, el Tribunal Constitucional de Karlsruhe falló a favor de la docente, argumentando que no existía normativa específica alguna sobre el particular, permitiendo el uso del velo mientras alguna disposición legal no lo impidiera. En efecto, el 24 de septiembre de 2003 (19), dicho Tribunal dictaminó que cada estado alemán tenía potestad absoluta para promulgar cualquier ley que impidiera su uso, en consonancia con la Constitución: *“La regulación complementaria que pudiera necesitar la ejecución de estas disposiciones (religión y sociedades religiosas) incumbe a la legislación de los Länder (20)”* (21). Añadiendo que cualquier legislación que se estableciera, no debería hacer distinciones entre religiones y sería válida para la utilización de signos de cualquier confesión.

Los ministros de educación de los dieciséis *länder* alemanes, reunidos los días 10 y 11 de octubre de 2003, no llegaron a un acuerdo sobre las conclusiones emitidas por la Corte Constitucional. Inmediatamente siete de ellos (Baden-Wuerttemberg, Baja Sajonia, Baviera, Berlín, Brandenburgo, Hesse, y Sarre) anunciaron su intención de impedir legalmente el uso del velo por parte del profesorado (22).

Las reacciones legislativas no tardaron en llegar. Apenas unos meses más tarde, en abril de 2004, el Parlamento regional de Baden-Württemberg (23), aprobaba una ley donde se prohibía el uso de pañuelo musulmán en las escuelas, pero no así los símbolos judíos y cristianos, ya que supuestamente responden al sistema de valores imperante y respetan los valores constitucionales. La ministra de Cultura del Estado, respaldada de forma casi unánime por el Parlamento estatal, afirmó que el uso del velo simbolizaba la opresión de las mujeres a lo largo de la Historia. La decisión estatal recibió múltiples apoyos desde los socialdemócratas hasta de diputados verdes, pasando por los de extrema derecha, sólo discrepaban los liberales del FDP (Tietze, 2000).

Las manifestaciones en contra por parte de las organizaciones musulmanas alemanas no tardaron en llegar. Sin embargo, esta medida fue secundada por los siete *länder* anteriormente mencionados, lo que supone casi la mitad de los estados de Alemania. El propio Johannes Rau, por entonces presidente de la RFA, se pronunció a favor de la prohibición del velo, matizando que siempre y cuando fuera extensible a los símbolos religiosos cristianos y judíos. Ante estas declaraciones, el actual Papa Joseph Ratzinger, por aquel entonces asesor de Juan Pablo II, manifestó que *“No prohibiría a una musulmana llevar el velo, pero mucho menos dejaría que nadie prohibiera la cruz como símbolo público de reconciliación”*. (24)

No existen grandes discordancias entre los partidos políticos mayoritarios. La canciller alemana, Ángela Merkel, en una carta a los dirigentes de la Unión Demócrata Cristiana (CDU), se oponía a la prohibición de los signos religiosos en el espacio público, añadiendo que la tradición cristiana forma parte de la cultura alemana. En similar línea, el presidente del Bundestag, Wolfgang Thierse (del partido socialdemócrata SPD), opinaba que mientras la cruz no era un símbolo de represión el velo sí lo era para las musulmanas.

El estado de Berlín, considerando que la prohibición exclusiva del velo atentaba contra el principio de neutralidad religiosa, hizo extensible el veto a todo símbolo religioso, incluyendo las cruces cristianas y las kipás judías. Esta medida de equiparación de todas las religiones, se hizo extensible a todo el sector público, acordando prohibir la exhibición de todo símbolo religioso ya fuera en las escuelas, ya en el ámbito policial o en el judicial.

Actualmente existe cierta polémica sobre las monjas católicas que ejercen su labor docente en las escuelas estatales alemanas. Mientras exista una prohibición local sobre las profesoras musulmanas y el uso del velo, tendrán que despojarse de sus hábitos antes de entrar a las aulas. No obstante, la oposición a esta norma argumenta que, en el caso de las monjas, se trata

de una vestimenta profesional, y no de un signo religioso; afirmando que el velo y el crucifijo no pueden compararse bajo una misma óptica, ya que el pañuelo islámico simboliza la sumisión de la mujer.

Alemania se ha convertido en un mosaico social donde conviven personas de diferentes culturas, religiones y cosmovisiones, que se ve culminado por otro mosaico de normativas legales. Observamos tres opciones bien diferenciadas: A. En el Sur de Alemania se prohíbe taxativamente el uso del velo islámico en los centros escolares, mientras que se busca cualquier resquicio legal que permita la utilización y presencia de las cruces en las aulas. B. El estado de Berlín, sin excepción alguna, prohíbe todos los signos religiosos en las escuelas. El estado de Schleswig-Holstein sigue esta misma tendencia. C. Una serie de estados dejan que cada centro decida sus propios criterios.

Así que ocho de sus dieciséis estados prohíben el uso del velo islámico, mientras las cruces cristianas o las kippás judías están exentas de esta prohibición en Baden-Württemberg y Baviera.

4. REINO UNIDO

Desde el inicio hemos de subrayar que la peculiar regularización legal existente en el Reino Unido, donde no existe una Constitución al uso, ha propiciado la ausencia de una legislación explícita sobre los derechos fundamentales de sus ciudadanos. Situación que cambió en 1998 con la aprobación de la *Human Rights Act*, norma que incorpora las disposiciones del Convenio Europeo de Derechos Humanos (25).

Sin embargo, ya en 1988, con la aprobación de la *Criminal Justice Act* (26), se hacía alusión a los símbolos de carácter religioso, prohibiendo que se pudieran portar si eran objetos puntiagudos. Más tarde, aparecieron diversas leyes y normativas, que por motivos religiosos y de manera puntual, eximían a los sijs del obligatorio uso del casco en la construcción (27), en la conducción de motos (28), en la hípica (29) y en la policía metropolitana de Londres (30), para que pudieran llevar su turbante.

El primer caso sobre vestimenta escolar que levantó cierta polémica en la sociedad británica fue el acaecido en 1983, cuando el director de un centro escolar privado negó la admisión a un alumno sijs que pretendía llevar a las clases un turbante, tal y como su religión lo prescribe. Incluso se negó a portar una gorra acorde con el uniforme escolar, más en consonancia con el reglamento de régimen interno. Apoyándose en la *Race Relations Act* de 1976, la Cámara de los Lores dictaminó que dicho reglamento incurría en una discriminación racial (31).

En un estado como el Reino Unido, donde tradicionalmente se ha fomentado un sistema de integración basado en el respeto a la idiosincrasia de los colectivos de inmigrantes y a sus diferencias de índole multicultural, no se preveían problemas derivados de la indumentaria escolar. Es fácil ver mujeres funcionarias, maestras, policías... vistiendo velo islámico.

En septiembre de 1988, dos hermanas solicitaron al Comité de Dirección de la Grammar School Altrincham autorización para portar velo en el recinto escolar. Petición que fue denegada aduciendo motivos de higiene. En diciembre de 1989, las hermanas asistieron a clase con un velo blanco y la dirección les prohibió el acceso al centro. El padre protestó ante la Comisión para la Igualdad Racial (32), que resolvió afirmando que la prohibición constituía una discriminación racial indirecta. Familia y dirección acordaron que las alumnas podrían llevar velo pero que éste sería azul marino y desprovisto de cualquier decoración (Alvi, 2004).

La *Ley enmendada de Relaciones Raciales* de 2000 (33) establece que las instituciones educativas tienen la obligación de evaluar el impacto de todas las políticas que lleven a cabo por iniciativa propia, analizando sus repercusiones sobre la comunidad escolar. Respecto al uniforme escolar, que entra dentro de estos requisitos generales, se espera que cada centro sea sensible a las necesidades de las distintas culturas, razas y religiones, tanto de la población nativa como inmigrante.

En cuanto a la vestimenta femenina, las controversias surgieron con el caso de Shabina Begum, estudiante musulmana que fue expulsada de la escuela Denbigh High de Luton, sita en el sur de Inglaterra. Alumna que a los 13 años de edad, tras asistir al centro escolar durante dos años, el primer día del curso 2002/03 acudió a la escuela con velo. Su inesperada decisión chocaba frontalmente con el reglamento del centro sobre vestimenta, que establecía el uso de uniforme escolar. Debido a que casi la totalidad de los estudiantes que asistían a dicha institución profesaban la religión islámica (34), se establecieron varias opciones de indumentaria (35) con la intención de respetar todas las confesiones (Malik, 2008). Ante la negativa de Shabina a vestir el uniforme, la dirección del centro no le permitió continuar sus estudios en la escuela, aduciendo que a los estudiantes se les permitía llevar atuendos musulmanes, pero no los que cubrían todo el cuerpo. En este caso su prenda la cubría desde la cabeza hasta los pies, sin ocultar el rostro.

En febrero de 2004 la alumna presentó su caso ante el Tribunal Superior (36), alegando que con ella se había producido una violación de los derechos humanos, al serle vetado su derecho a la educación y a la expresión de sus creencias religiosas, garantizadas por el Convenio Europeo

para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales (37).

El recurso interpuesto por Shabina (38) fue inicialmente rechazado por el Tribunal Superior en 2004. La posterior apelación al Tribunal de Justicia de Apelaciones (Dilpazier, 2005) concluyó en marzo de 2005, con un fallo favorable. El Tribunal argumentó que no se puede negar el derecho a la educación o el derecho a manifestar su opción religiosa. De inmediato, la escuela apeló a la Cámara de los Lores, alegando que Shabina conocía antes de matricularse en el centro la política de uniforme escolar, y que ella era libre de matricularse en otros centros que no tuvieran una indumentaria establecida. Por tanto, no se trataba de un atentado en contra de sus creencias religiosas, sino de respetar las normas aprobadas. Aún más, el centro no le impedía el acceso a la educación ya que siempre podría matricularse en otras escuelas.

El 22 de marzo de 2006, la Cámara de los Lores dictaminó que no se había producido una violación de los derechos humanos de la alumna ni de su derecho a la educación. De esta manera, la escuela ganó el contencioso (Brooks, 2008). Esta decisión supuso un precedente más que relevante para futuros casos.

Tanto es así, que en mayo de 2005, Lydia Playfoot, estudiante perteneciente a una rama británica del Movimiento Evangélico-Americano, conocido como "*Silver Ring Thing*", fue separada del resto de sus compañeros de la escuela Millais de Horsham, al sur de Londres. La razón aducida por la dirección fue que el anillo que portaba no se ajustaba a las reglas del centro sobre vestimenta escolar; mientras que la joven estimaba que este objeto era un requerimiento de su religión, que simboliza su castidad prematrimonial (Cowell, 2007).

Más tarde, en octubre de 2006, cuando parecía que las discusiones en torno al uso del velo en los centros escolares tendían a desaparecer, Jack Straw, portavoz del Partido Laborista, líder de la Cámara de los Comunes y ex ministro de relaciones exteriores, hizo unas declaraciones en *The Lancashire Evening Telegraph* (Barlett, 2006) de Blackburn, en las que animaba a las musulmanas a despojarse del pañuelo islámico, poniendo de relieve la importancia del contacto visual para la comunicación personal.

Prefería que las mujeres se quitaran el velo cuando fueran a entrevistarse con él a su oficina, siempre en presencia de otra mujer, al estimar que esta prenda dificultaba el diálogo. Sus palabras no pasaron desapercibidas, creando una controversia en todo el Estado que, de alguna manera, incita-

ron al establecimiento de la nueva normativa que comentaremos posteriormente. Esta manifestación se refería exclusivamente al *niqab* (39), ya que defendía el derecho de las musulmanas a utilizar el *hiyab*.

Las reacciones no tardaron en producirse. Halima Hussain, representante del Comité Británico Musulmán de Asuntos Públicos, manifestó que Straw no tenía autoridad alguna sobre los atuendos propuestos por una religión que no profesaba, añadiendo que la supresión del velo no mejora las relaciones sociales de una comunidad ni favorece una mayor concordia social. En el mismo sentido recibió críticas por parte de Rajnaara Katar, presidenta de la organización en defensa de los derechos *Protect-Hijab*, y por parte de algunos sectores del partido conservador.

El primer ministro, Tony Blair, apoyando las declaraciones de Straw, manifestó que se trata de un signo de separación y que incomoda a los ciudadanos de comunidades diferentes (40). John Prescott, viceprimer ministro, hizo público su temor de que las palabras de Straw fueran interpretadas por algunos sectores sociales fanáticos y se utilizaran de forma perjudicial, dañando las relaciones sociales intercomunitarias (41).

Así pues, las controversias no concluyeron. Aishah Azmi, maestra musulmana de 24 años de edad, decidió interponer una demanda por persecución, acoso y discriminación religiosa, aduciendo que en la escuela de West Yorkshire, donde impartía clases de apoyo de inglés, le obligaban a quitarse el *niqab*. El Tribunal Laboral le otorgó la razón en su demanda por persecución de la comunidad escolar pero no por las de acoso y discriminación (Wainwright, 2006).

La profesora manifestó que no tenía ningún inconveniente en despojarse del velo en clase con sus alumnos, ya que el motivo que alegaba la comunidad escolar era la falta de entendimiento por parte de los estudiantes, pero que no lo haría en presencia de ningún hombre.

En febrero de 2007 otro asunto sobre el velo vuelve a llegar a los tribunales, cuando una alumna de 12 años de edad insiste en su deseo de usar el *niqab* para asistir a un centro escolar de Buckinghamshire. El director del centro manifestó que se permitía vestir con *hiyab* pero no con *niqab*. La alumna comenzó a usar el velo en septiembre de 2006, pero en octubre de ese mismo año fue excluida de las clases (Pipes, 2007).

Este reciente caso, unido a los acontecidos que en los últimos años han terminado en los tribunales del Reino Unido, propiciaron que el Gobierno británico regulase el uso de la vestimenta en las aulas, cuestión considerada hasta este momento como innecesaria. Esta nueva normativa, que entró

en vigor en marzo de 2007, establece que la dirección de cada escuela puede permitir o restringir a sus discentes la utilización del velo que cubre las facciones de las alumnas, si consideran que es un obstáculo para la seguridad o la formación académica de las mismas. Esta nueva disposición no favorece ni inhibe el uso de esta prenda, simplemente otorga las competencias sobre su empleo a cada escuela.

Aún así, el Ministerio de Educación pide a las escuelas que se esfuercen por tener en cuenta los factores religiosos de cada lugar y permitan que los estudiantes expresen libremente su opción religiosa. Al mismo tiempo, recomienda que debe existir contacto visual entre docente y discente para la optimización del proceso educativo, ya que, de lo contrario, se obstaculizaría el control del profesor sobre la evolución de la alumna durante las sesiones lectivas. Saber si la alumna presta atención a lecciones del profesor, conocer su identidad en una evaluación, controlar si entra algún extraño en los centros escolares... son algunas de las cuestiones aludidas.

Esta reciente directriz sólo incumbe al alumnado y no afecta al profesorado. Precisamente el curso anterior, una profesora de religión islámica reivindicó su derecho a vestir con *niqab*, mostrando sólo los ojos, tras las peticiones de la escuela de que dejara de usarlo debido a que los escolares tenían dificultades para entenderla. Ante este caso, en Ministerio de Educación no tiene potestad alguna, pues se trata de un asunto de legislación laboral.

Como era de esperar, las reacciones ante esta nueva normativa han sido de lo más variadas. Reefat Bravu, presidente del Consejo Islámico para el Comité Asuntos Sociales y Familiares de Gran Bretaña, y David Cameron, encabezando el grupo conservador, criticaron la propuesta, considerando que nadie debería imponer una determinada forma de vestir. El director de la Comisión Islámica de Derechos Humanos, Massoud Shadjareh, calificó la posición del Gobierno de escandalosa y discriminatoria, al permitir que se prohibiera una prenda religiosa islámica y no los crucifijos o kipás (Cowell, 2007).

Rowan Williams, arzobispo de Canterbury, manifestó que se trata de una cuestión políticamente peligrosa, y que no le incumbe al Gobierno decidir qué símbolos religiosos son aceptados y cuales no. Por otro lado, Tag Hargey, del Centro de Educación Musulmana, considera que la ocultación del rostro promueve la falta de entendimiento entre las comunidades.

Mientras que el Ministro de Estado para las Escuelas y Estudiantes (42), Jim Knight, afirma que se ha pretendido buscar un equilibrio entre las diversas tradiciones culturales y religiosas en un tema tan trascendente como es el de la seguridad y la educación escolar, concediéndole un im-

portante lugar a las opiniones de los padres sobre su prohibición o beneplácito (43).

Las opiniones contrarias a esta disposición se amparan en el respeto a los Derechos Humanos. El gobierno británico defiende su postura puntualizando que deben tenerse en cuenta algunos factores, como son la prevención de riesgos –peligro de combustión del velo en ciertas prácticas de laboratorio-, identificación del alumnado para garantizar la seguridad del centro, la salud psíquica del alumno que puede sentirse distinto a los demás, facilitar su integración, etc.

Aún así, esta nueva normativa tampoco supone un cambio radical respecto a las disposiciones existentes, ya que la mayor parte de los centros ya resolvían estos asuntos de manera individual, tal y como ocurre ahora.

5. REFLEXIONES FINALES

Al contrario que ocurre en Francia, donde el tradicional laicismo estatal ha llevado a sus gobernantes a prohibir cualquier ostentación de símbolos religiosos en las escuelas públicas, en Alemania las leyes no prohíben a las alumnas el uso del velo islámico, no así a las profesoras y funcionarias.

El Reino Unido es un estado confesional, donde la religión es considerada como un servicio público. Los tradicionales y fuertes vínculos entre el Estado e Iglesia Anglicana datan del s. XVI. Sin embargo, y paradójicamente, sus autoridades y sociedad no rechazan el uso del velo islámico con la misma fuerza que ocurre en un país no confesional como Alemania. Aún más, los conflictos surgidos en el Reino Unido se deben al uso del *niqab* como objeto que obstaculiza la comunicación entre las personas, y por tanto el proceso enseñanza/aprendizaje; mientras que en Alemania se rechaza incluso el uso del *hiyab* por ser un símbolo religioso.

Las medidas legislativas aprobadas en ocho estados alemanes contrastan con la permisibilidad británica, donde son los propios centros escolares los que han de decidir sobre cada situación en particular. En la práctica, las escuelas sólo prohíben el uso del velo cuando éste cubre todo el rostro de modo que sólo se ven los ojos. Las declaraciones que realizó Mike O'Brien, secretario de Estado del Foreign Office, son fiel reflejo del modelo que, en un principio, desean adoptar los británicos: "En Gran Bretaña nos sentimos cómodos con la expresión de la religión, tanto si se manifiesta llevando velo, como un crucifijo o la kipá (...) La integración no implica una asimilación (...) La identidad británica integra diferentes nacionalidades y tradiciones religiosas (...) La diversidad forma parte de nues-

tra fuerza (...) Estamos orgullosos que nuestro país sea multicultural” (Alvey, 2004; Associated Press, 2003).

A lo largo de la Historia han sido contadas las experiencias de prohibir el uso del velo en países musulmanes, sin que ninguna de ellas consiguiera los resultados apetecidos. En Afganistán, el rey Amanullah Khan (1919-1929) abandonó el país tras su vano intento de acabar con el uso del velo. Tras la caída del imperio otomano, Mustafa Kemal Atatürk (1923-1938), convirtió a Turquía en el primer país musulmán laico, prohibiendo el uso del velo. En Irán, Rezza Pahlevi (1941-1979) intentó realizar profundas reformas sociales inspiradas en Occidente, entre otras, la prohibición del uso del velo, todas concluyeron con la toma del poder por parte del Allatolah Jomeini, quien instauró la República Islámica y decretó el uso obligatorio del *chador*.

Es difícil conjugar equilibradamente el respeto a las culturas ajenas y la formación de un juicio crítico respecto a puntuales aspectos restrictivos de las mismas. En una sociedad democrática deberíamos impedir que la libertad individual de los inmigrantes se viera limitada por usos, costumbres y normativas impuestas por el grupo cultural al que pertenecen.

La prohibición indiscriminada del uso del velo islámico en centros escolares europeos coarta la libertad de expresión de muchas estudiantes. Esta actitud reduccionista y simplista nos recuerda a las jóvenes de algunos países integristas que, presionadas por familiares, la sociedad y/o por autoridades religiosas, han de velarse para asistir a clase, en contra de su propia voluntad. La imposición de un laicismo estatal solamente puede entenderse como una forma de equiparar a todas las religiones, relegando su expresión al ámbito privado que no al público.

Un efecto indirecto de la prohibición es que refuerza el simbolismo identitario del velo, convirtiendo su uso en una reivindicación. De modo que algunas mujeres se verían forzadas a “unirse” a su colectivo ante un ataque exterior.

El velo que permitía una mayor ocupación del espacio público por parte de la mujer, pasa de ser un instrumento igualitario a una cuestión de carácter religioso. Las discrepancias entre los roles de hombres y mujeres se están convirtiendo en una controversia entre los que defiende las tradiciones inherentes a su religión y los que las prohíben.

Desde un prisma multiculturalista se debería facilitar la coexistencia de las distintas religiones, aceptando y respetando la libertad individual, y permitiendo que se utilice la vestimenta como medio para mantener sus señas

de identidad. La mujer musulmana no debería sentirse obligada a imitar las formas y modos occidentales.

Para muchos musulmanes, el uso del velo no es una imposición coránica, sino simplemente una recomendación, pero para otros no. ¿Cómo saber cuando una estudiante porta velo por imposición familiar/comunitaria o usando su libertad de elección? Como realmente es cierto que muchas jóvenes, y también mujeres, se ven obligadas a llevarlo por presiones familiares y/o sociales, nos hallamos ante el epicentro de la cuestión. Desde nuestro punto de vista, se comete un craso error cuando se lucha en contra del uso del velo, en vez de centrar los esfuerzos en evitar su imposición.

“Más allá de la controversia suscitada por el tema de coacción versus libertad, el verdadero reto simbólico del velo consiste en determinar qué lugar ocupa la religión en la sociedad y qué relación debe haber entre lo religioso y lo político” (Kerrou, 2003).

Son muchas las mujeres que, en nuestras sociedades occidentales, se ven sometidas, de una u otra forma, al culto a la belleza. Frecuentemente la moda empuja a la mujer a mostrar parte de su epidermis y destacar sus zonas erógenas, mientras que en el amplios sectores del ámbito musulmán se oculta. En uno y otro caso nos hallamos ante múltiples modalidades de influencias/presiones, que someten a millones de mujeres. Unas más sutiles, como la presión social, otras menos, como los castigos físicos. Nos podríamos preguntar hasta qué punto la joven escolar escoge libremente su vestimenta. Aún más, evitar que las influencias religiosas incidan en la educación de un niño o niña, es del todo imposible. Los valores que familia y escuela transmiten a los jóvenes están impregnados de una determinada moral, aunque ésta sea totalmente laica, ya nos encontramos ante un tipo de influencia. Defender el desarrollo de un espíritu crítico que le permita decidir libremente sobre sus creencias es una utopía, bastante alejada de la realidad. En el caso de las jóvenes de familia musulmanas asentadas en Europa que se encuentran insertas en un colectivo tradicional, evitar las presiones directas y/o indirectas de su familia y entorno es francamente difícil, por no decir imposible. Tensiones y conflictos van a surgir por doquier.

La cuestión que nos ocupa es, sin duda, de gran complejidad. Para posicionarse ante ella se han de sopesar multitud de aspectos, algunos tan diversos como la función del velo, la persona que lo porta, su situación familiar, su actividad laboral, la idiosincrasia de las sociedades donde vive y donde proviene, etc. Hay quienes, bienintencionadamente, piensan que nuestras legislaciones europeas prohíben la discriminación, y como el uso del velo islámico discrimina a la mujer, éste ha de impedirse. Olvidando que el uso del velo tiene muy diversos significados/funciones, entre ellos los que

cada mujer que lo porta desee darle, y los que les dé cada individuo que la vea. Nótese al respecto que en muchos trabajos se excluyen a las mujeres que se niegan a quitarse el velo.

En lo que respecta a la utilización de signos religiosos en los centros escolares, no podemos ignorar que el uso del velo conlleva fuertes connotaciones religiosas, que además constituye un símbolo cultural; y que, por lo tanto, no puede ser entendido como un complemento más del atuendo. Si bien en Europa tendemos a considerarlo como un símbolo de sumisión y opresión, la inmensa mayoría de las mujeres musulmanas que lo portan estiman que es una obligación religiosa (44).

Si lo que se desea es integrar al colectivo musulmán en un sistema laico donde la religión forme parte del ámbito privado, a la vez que se frena determinada discriminación de la mujer, se deben adoptar estrategias a medio y largo plazo en el terreno educativo y en el social, donde ha de prevalecer una educación para la igualdad e invertir en una adecuada integración social de la familia.

Como fuere que los humanos constituimos una especie caracterizada por su maleabilidad cultural, se impone una mirada hacia la educación como gran esperanza, como gran palanca de cambio que, en sus múltiples facetas personales y sociales, puede incidir en una adecuada conformación de la sociedad actual y del futuro. Entre otras medidas se deberían potenciar y desarrollar los valores solidarios del individuo, favorecer el desarrollo de un adecuado sentido moral y primar la utilización de la razón como antídoto contra actitudes y sentimientos xenófobos.

NOTAS

- (1) La Unión Europea (UE-27) cuenta con 493 millones de habitantes -datos a 1 de enero de 2006. Eurostat. Disponible en: ec.europa.eu/eurostat [consulta 2008, 15 de diciembre]- de los que 40 millones son inmigrantes -United Nations, Department of Economic and Social Affairs, Population Division (2006). International Migration 2006. New York:United Nations Publication-.
- (2) Datos para 2007 extraídos de Islamic Population. Disponible en: <http://www.islamicpopulation.com/>. [consulta 2008, 10 de diciembre].
- (3) En el Génesis (29), en el Cantar de los Cantares (4:1) y en la primera epístola a los Corintios de San Pablo (I Corintios 11:5, 11:6 y 11:13)
- (4) Para esta y posteriores citas hemos utilizado: (2002) El Corán. Traducción de Vernet. Barcelona: Editorial Óptima.
- (5) Impuesto por los talibanes, una década después muchas mujeres aún tienen miedo de quitárselo, otras ya utilizan el *chador*.
- (6) Sirve para protegerse tanto del frío como del calor. Al igual que el *sari*, no tiene contenido religioso. Lo usan sobre todo las mujeres musulmanas del área del Magreb. De tejidos gruesos y colores oscuros cubre la cabeza escondiendo la frente y los cabellos. Puede complementarse con un pañuelo en la cara, guantes y medias negras. Importado de los países del Golfo y Oriente Medido, es uno de los trajes preferidos por los integristas islámicos.
- (7) Es un pañuelo de algodón de vistosos colores que cubre todo el cuerpo de la mujer. Se utiliza sobre todo en los países africanos de la zona sahariana.
- (8) Es un manto generalmente de color marfil que se utiliza junto con un pequeño pañuelo rectangular para tapar la boca. Solían llevarlo tradicionalmente las mujeres magrebíes, aunque todavía las mujeres más ancianas lo utilizan frecuentemente.
- (9) No es una vestimenta religiosa. La tela que cubre la cabeza se llama *tur*, similar al velo de los novios. Un adorno de las mujeres distinguidas indio-iraníes, muy utilizado en Pakistán.
- (10) Manto negro con abertura para los ojos, típico de Arabia Saudí y Yemen que oculta el rostro. Utilizado sobre todo en Arabia Saudí, Yemen y otras zonas de Oriente Medio. Últimamente ha invadido también Egipto, donde en 1994 se prohibió su uso en las escuelas, pero la ley tuvo que ser retirada.
- (11) Ley Fundamental de la RFA de 23 de mayo de 1949 (Boletín Oficial Federal 1, p. 1), enmendada por la ley de 26 de noviembre de 2001 (Boletín Oficial Federal 1, p. 3219).
- (12) Artículo 4. Libertad de creencia, de conciencia y de confesión. "(1) *La libertad de creencia y de conciencia y la libertad de confesión religiosa e ideológica son inviolables.* (2) *Se garantizará el libre ejercicio del culto*".
- (13) Artículo 3. Igualdad ante la ley. "(1) *Todas las personas son iguales ante la ley*". "(3) *Nadie podrá ser perjudicado ni favorecido a causa de su sexo, su ascendencia, su raza, su idioma, su patria y su origen, sus creencias y sus concepciones religiosas o políticas. Nadie podrá ser perjudicado a causa de un impedimento físico*".
- (14) Artículo 140. Derecho de las sociedades religiosas. "*Las disposiciones de los artículos 136, 137, 138, 139 y 141 de la Constitución Alemana (Weimar) del 11 de agosto de 1919 son parte integrante de la presente Ley Fundamental*".
- (15) Artículo 136.1: "*Los derechos y deberes civiles y cívicos no serán condicionados ni limitados por el ejercicio de la libertad del culto*".
Artículo 136.4: "*Nadie podrá ser forzado a un acto o celebración religiosos, o a participar en prácticas religiosas o a emplear una fórmula religiosa de juramento*".
Artículo 137.1: "*No existe una Iglesia de Estado*".
- (16) Información extraída de Religionswissenschaftlicher Medien- und Informationsdienst e. V. Disponible en: <http://www.remid.de/> [consulta 2008, 15 de diciembre].
- (17) Artículo 33. Igualdad cívica de los alemanes, funcionarios públicos. "(3) *El goce de los derechos civiles y cívicos, la admisión a los cargos públicos, así como los derechos adquiridos en el servicio público son independientes de la confesión religiosa. Nadie podrá ser discriminado a causa de su pertenencia o no pertenencia a una confesión o ideología*".

- (18) *In christlichen Gemeinschaftsschulen werden die Kinder auf der Grundlage christlicher und abendländischer Bildungs- und Kulturwerte erzogen.* Artículo 16, Verfassung des Landes Baden-Württemberg (1953).
- (19) Urteil vom 24. September 2003 (2 BvR 1436/02).
- (20) *Länder*: estados federados alemanes.
- (21) *Soweit die Durchführung dieser Bestimmungen eine weitere Regelung erfordert, liegt diese der Landesgesetzgebung ob.* Artículo 137.8 (Constitución de Weimar) Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (1949).
- (22) El estado de Bremen estaba indeciso.
- (23) Por la coalición entre la Unión Demócrata Cristiana (en la oposición), los Demócratas Libres, y los Liberales.
- (24) En la misa de clausura anual en la catedral de Ratisbona el 30 de diciembre de 2003. (2004, julio) Kopftuchstreit: Kardinal Ratzinger kritisiert Rau. Disponible en: http://www.die-tagespost.de/archiv/titel_anzeige.asp?ID=6869 [consulta 2009, 2 de enero].
- (25) El artículo 9 garantiza la libertad de religión, y el artículo 14 prohíbe la discriminación por razones de religión.
- (26) *“Subject to subsections (4) and (5) below, any person who has an article to which this section applies with him in a public place shall be guilty of an offence.*
(4) It shall be a defence for a person charged with an offence under this section to prove that he had good reason or lawful authority for having the article with him in a public place.
(5) Without prejudice to the generality of subsection (4) above, it shall be a defence for a person charged with an offence under this section to prove that he had the article with him—
(a) for use at work;
(b) for religious reasons; or
(c) as part of any national costume”
Criminal Justice Act 1988. Office of Public Sector Information. Disponible en: http://www.opsi.gov.uk/ACTS/acts1988/ukpga_19880033_en_1. [consulta 2008, 3 de diciembre].
- (27) *Employment Act* de 1989.
- (28) *Road Traffic Act* de 1989.
- (29) *Horses Regulations* de 1992.
- (30) Hijab Option for London Policewomen. Disponible en: <http://www.islamfortoday.com/police.htm> [consulta 2008, 3 de diciembre].
- (31) (1983) *Mandla and another v Dowell Lee and another*. Disponible en: <http://www.bailii.org/uk/cases/UKHL/1982/7.html>. [consulta 2008, 5 de diciembre].
- (32) Comisión creada en 1976, cuya misión consiste en eliminar las discriminaciones raciales.
- (33) Enmienda de la *Race Relations Act* de 1976 que obliga a las autoridades públicas no sólo a evitar actuaciones discriminatorias, sino también a fomentar la igualdad racial en los ámbitos de la vivienda, el empleo, la formación y la educación, la oferta de bienes, instalaciones y servicios, y otras actividades. Entrada en vigor en abril de 2001.
- (34) Luton tiene un alto porcentaje de población musulmana (aproximadamente el 15% de la población). Luton Borough Council. Disponible en: http://www.luton.gov.uk/internet/social_issues/population_and_migration/census%20information [consulta 2008, 12 de diciembre].
- (35) El *shalwar kameez* para las alumnas musulmanas, compuesto por una túnica con mangas largas de color azul marino con escote cuadrado, complementada con un pantalón, una camisa al cuello y una corbata; que Shabina vistió durante sus dos primeros años en la escuela.
- (36) *R (on the application of Begum) v. The Headteacher and Governors of Denbigh High School.*

- (37) *“Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho implica la libertad de cambiar de religión o de convicciones, así como la libertad de manifestar su religión o sus convicciones individual o colectivamente, en público o en privado, por medio del culto, la enseñanza, las prácticas y la observancia de los ritos”*. Artículo 9 del Convenio Europeo para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales.
- (38) Cherie Booth Blair, la esposa del primer ministro británico fue la representante legal de la parte demandante. Gerard, J. (2006, marzo). Faith, the veil, shopping and me. The Sunday Times (en línea). Disponible en: www.timesonline.co.uk/tol/news/article696181.ece [consulta 2008, 10 de diciembre].
- (39) Nótese que el *niqab* cubre el rostro exceptuando los ojos.
- (40) No obstante, durante su legislatura se permitió que las musulmanas se fotografiasen portando velo en el pasaporte (2000), y llevarlo durante su trabajo como agentes del cuerpo de policía metropolitana de Londres (2003).
- (40) (2006, octubre). Straw's veil comments spark anger. BBC (en línea). Disponible en http://news.bbc.co.uk/1/hi/uk_politics/5410472.stm [consulta 2008, 21 de diciembre].
- (42) Minister of State for Schools and Learners at the Department for Children Schools and Families.
- (43) (2007, marzo). UK mired in veil debate. CNN (en línea). Disponible en: <http://www.cnn.com/2007/WORLD/europe/03/20/story.veil.ban/index.html> [consulta 2008, 15 de diciembre].
- (44) En un estudio realizado por la Fundación Konrad Adenauer en Alemania, el 97% de las mujeres que llevan velo piensan así. Rippberger, S. (2007, enero) Kopftuch-Verbote in den Bundesländern. Zwischen Religionsfreiheit und religiöser Neutralitätspflicht, Qantara. Dialog mit der islamischen Welt (en línea). Disponible en: http://de.qantara.de/webcom/show_article.php/_c-548/_nr-36/i.html [Consulta 2009, 3 de enero].

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (2002). *El Corán*. Traducción de Ver-net. Barcelona: Editorial Óptima.
- Alvey, D. (2004). The french head scarf ban. *Church & State Magazine*, 76.
- Alvi, A. (2004). Big Trouble In Middle England. *Q News*, 353, 33-35.
- Barlett, D. (2006). *Straw in plea to Muslim women: Take off your veils*. Disponible en http://www.lancashiretelegraph.co.uk/search/954145.Straw_in_plea_to_Muslim_women__Take_off_your_veils/ [consulta 2009, 2 de enero].
- Brooks, E. (2008). *Is the House of Lords decision in the Begum case consistent with freedom of expression in a multicultural society?*. Disponible en: <http://www.peterjepson.com/law/Newham-Begum%20case.pdf> [consulta 2008, 20 de diciembre].
- Cowell, A. (2007). British High Court wrestles with symbol of premarital purity. *New York Times* (en línea). Disponible en <http://www.nytimes.com/2007/06/23/world/europe/23britain.html> [consulta 2008, 22 de diciembre].
- Cowell, A. (2007). Britain Proposes Allowing Schools to Forbid Full-Face Muslim Veils. *New York Times* (en línea). Disponible en http://www.nytimes.com/2007/03/21/world/europe/21britain.html?_r=1&th=&ref=slogin&emc=th&pagewanted=print [consulta 2008, 22 de diciembre].
- Dilpazier, A. (2005). Schoolgirl tells Guardian of her battle to wear Islamic dress. *The Guardian* (en línea). Disponible en: <http://www.guardian.co.uk/uk/2005/mar/03/schools.faithschools> [consulta 2008, 15 de diciembre].
- Fatás G. (2008). *Leyes asirias*. Disponible en: <http://antepasadosnuestros.blogspot.com/2008/11/leyes-asirias.html>. [consulta 2008, 22 de diciembre].
- Gerard, J. (2006). Faith, the veil, shopping and me. *The Sunday Times* (en línea). Disponible en: www.timesonline.co.uk/tol/news/article696181.ece [consulta 2008, 10 de diciembre].
- Kerrou, M. (2003). *Velos islámicos y espacios públicos en el Magreb y en Europa*. Institut Europeu de la Mediterrània. Disponible en: <http://www.iemed.org/anuari/2004/esparticles/ekerrou.pdf> [consulta 2008, 12 de diciembre].
- Malik, M. (2008). Religious Freedom and Multiculturalism: R (Shabina Begum) v Denbigh High School. *King's Law Journal*, 19 (2), 377-390.
- Minister of State for Schools and Learners at the Department for Children Schools and Families.
- National Statistic of United Kingdom. *Estadísticas nacionales del Reino Unido*. Disponible en: <http://www.statistics.gov.uk/> [consulta 2008, 3 de diciembre].
- Observatorio Europeo del Racismo y la Xenofobia (EUMC) (2006). *Los musulmanes en la Unión Europea: Discriminación e islamofobia*. Disponible en: <http://fra.europa.eu/fra/material/pub/muslim/EUMC-highlights-ES.pdf> [consulta 2008, 1 de diciembre].
- Pipes, D. (2007). *How the Niqab Will Enter British Schools?*. Disponible en: <http://www.danielpipes.org/blog/2007/01/how-the-niqab-will-enter-british-schools.html> [consulta 2008, 21 de diciembre].
- Savage, T. M. (2004). Europe and Islam: Crescent Waxing, Cultures Clashing. *The Washington Quarterly*, Summer, 25-50.
- Statistisches Bundesamt Deutschland (Oficina Federal de Estadística de Alemania). Disponible en: http://www.destatis.de/themen/e/thm_bevoelk.htm [consulta 2008, 10 de diciembre].

Tietze, N. (2000). La croix, le foulard et l'identité allemande. *Revue Critique*, 7, 79-100.

Wainwright, M. (octubre). Tribunal dismisses case of Muslim woman ordered

not to teach in veil. *The Guardian* (en línea). Disponible en:
<http://www.guardian.co.uk/uk/2006/oct/20/politics.schools1> [consulta 2008, 21 de diciembre].

PALABRAS CLAVE

Velo islámico, centros escolares, Alemania, Reino Unido.

KEY WORDS

Islamic veil, schools, Germany, United Kingdom.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DEL AUTOR

Vicente Llorent Bedmar, Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla. Presidente de la Sociedad Española de Educación Comparada. Profesor Titular de la Universidad de Sevilla. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social. Director del Grupo de Investigación de Educación Comparada de Sevilla. Áreas de investigación de interés: Democracia y Sistemas educativos en la Unión Europea; Familia, Sociedad y Educación en el Magreb.

Dirección del autor: Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Teoría e Historia
de la Educación y Pedagogía Social
C/ Camilo José Cela s/n
41018 Sevilla
E-mail: llorent@us.es

Fecha recepción del artículo: 13. enero. 2009
Fecha de revisión del artículo: 17. marzo. 2009
Fecha aceptación del artículo: 01. abril. 2009

6

ESTILOS DE APRENDIZAJE, ESTRATEGIAS DE LECTURA Y SU RELACIÓN CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LA LENGUA EXTRANJERA.

(LEARNING STYLES, READING STRATEGIES AND THEIR INFLUENCE IN THE PROFICIENCY IN THE ENGLISH LANGUAGE)

Dra. C. Mirtha Manzano Díaz
Universidad de Ciego de Ávila, Cuba

Dr. C. Eugenio Hidalgo Díez
Universidad de Granada, España

RESUMEN

El presente estudio propone conocer la relación entre los *estilos de aprendizaje: reflexivo, activo, teórico y pragmático* y el uso de *estrategias de lectura* y su influencia en el *rendimiento de la lengua* en estudiantes de 2do año de la UNICA. El Cuestionario de estrategias de lectura fue evaluado por el criterio de expertos, quedando confirmadas su validez de constructo y contenido, se triangularon los resultados mediante el SPSS. Se concluye que los estilos pragmático y reflexivo se asocian al uso frecuente de estrategias de lectura; y estos influyen en el rendimiento de la lengua extranjera en estos estudiantes.

ABSTRACT

This research aims to find out the relationship among learning reflexive, active, pragmatic and theoretical styles, reading strategies, and the proficiency level in the English language. The instruments were applied to second-academic-year students of the Ciego de Avila University, the reliability and validity of the instruments were confirmed by methods as Alpha and factorial analysis throughout the SPSS. The results were analyzed and compared and the main results showed that the predominance in pragmatic and reflexive styles are associated to more frequent use of reading strategies, and they have a great influence in high academic results of the English language.

1. INTRODUCCIÓN

Para formar un hombre integral es necesario al menos el conocimiento de un idioma extranjero, el que posibilita consultar lo que se investiga y publica en otras partes del mundo en diferentes ramas del saber. El estudio del inglés forma parte de cualquier carrera universitaria, por consiguiente es requisito indispensable su estudio. Tiene como uno de sus objetivos que el futuro profesional sea capaz de leer bibliografía especializada en este idioma de forma independiente para ampliar sus conocimientos.

Cuando hablamos del proceso de lectura o de comprensión de un texto, lo asumimos en este trabajo no como la mera construcción de su macroestructura, sino llevándola al nivel de la producción de otros textos orales y escritos que la interpretación y el uso de la información genera y que está en estrecha relación con la gestión personal del conocimiento y especialmente de la competencia comunicativa.

El manejo errado de la lectura en la enseñanza de idiomas trae como consecuencia una pobre competencia comunicativa entendiéndola como el dominio de las habilidades de la actividad verbal a niveles lingüísticos, estratégicos, aptitudinales y actitudinales, tanto en la producción oral como escrita de la lengua inglesa. Esto se debe a que regularmente los planes de estudio del Ministerio de Educación planifican el desarrollo de determinadas habilidades lingüísticas específicas para los diferentes niveles, así por ejemplo, el trabajo con la lectura es objetivo esencial en los programas de disciplina de lenguas extranjeras en las enseñanzas preuniversitaria y universitaria, por otra parte las vías utilizadas en la propia dinámica del proceso están fundamentadas sobre la base de la intuición práctica (el empirismo) y no se pone de manifiesto en la actividad el fundamento teórico del aprendizaje.

Dentro de los contenidos de los currículos en la enseñanza precedente se hace énfasis en estructuras gramaticales y léxicos relacionados con los textos de la bibliografía confeccionados para estos fines; la identificación de ideas principales y la elaboración de resúmenes (que regularmente se redactan extrayendo las ideas esenciales literalmente del texto). Como consecuencia los procesos de análisis, síntesis, abstracción, generalización no son tomados muy en cuenta porque ven la lectura como un simple proceso de decodificación y no de construcción de significados, a esto se le suma el ignorar las formas lógicas del pensamiento – juicios, conclusiones, la solución de problemas como función de la personalidad, tan esenciales en la adquisición de los conocimientos y de destrezas; se suma además, el no estimular la reflexión y autorreflexión de estos procesos.

Como resultado no se toma ventaja de la lectura para desarrollar la expresión oral de los estudiantes en la lengua inglesa, así como la expresión escrita; de esta forma los instrumentos aplicados en el ISP: Manuel Ascunce Doménech y la Universidad de Ciego de Ávila como parte de nuestro largo proceso investigativo en este campo y como resultado del proyecto de investigación del departamento de idiomas, corroboran que ingresan y se gradúan en la enseñanza superior en nuestra provincia estudiantes con un nivel medio y bajo de dominio en la lengua inglesa, debido a que las destrezas no están en función de la competencia comunicativa durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Manzano, 2007)

A través de la aplicación de los instrumentos se ha concluido que dentro de las causas esenciales que hoy provocan esta problemática en la enseñanza de idiomas y específicamente en el proceso de comprensión están:

- la tendencia de dirigir la enseñanza-aprendizaje al resultado, al producto y no al proceso lógico y racional que esta conlleva.
- El tratamiento de la comprensión como pura decodificación de información y no como construcción de significados y sentido.
- Ver la comprensión como un proceso pasivo y no interactivo y dinámico que se manifiesta tanto en el plano interno como externo.
- La enseñanza-aprendizaje de la lengua ha relegado durante años el verdadero rol de la variable sujeto-aprendiz-lector, obviando todas sus características psicológicas, fisiológicas, cognitivas, afectivas, dirigiendo la atención a la estructura, a la forma, al significado explícito que se aporta en los procesos de comprensión. Por ende la docencia se convierte en un proceso mecánico, irreflexible, reproductivo.

Durante el análisis de los métodos empíricos aplicados durante la valoración crítica de la bibliografía consultada hemos llegado a la conclusión que la última de las causas expuestas anteriormente recoge la esencia de las anteriores y en ella hemos encontrado la brecha para trabajar en lo que será nuestro futuro aporte investigativo. Cuando se habla de proceso, de interacción y de construcción de significados queda implícita la figura del aprendiz como gestor esencial de sus propios conocimientos. El aprendizaje como fin tiene un propósito social y se desarrolla gracias a la interacción del sujeto con el medio, la realidad, sus coetáneos, pero solo se materializa si existe una disposición consciente interna hacia la actividad cognoscitiva, esa fuerza que proviene de una necesidad interna que deviene en motivo - motor impulsor en la realización de la tarea, que se nutre de otras configuraciones de la esfera motivacional afectiva (las condiciones: dentro de estas los estilos

de aprendizaje), es la que condiciona la magia del crecimiento espiritual e intelectual que no es más que aquellas herramientas que nutren la formación del profesional (y aquí juegan las estrategias de lectura y el rendimiento de la lengua esencial rol en nuestro estudio).

Por otra parte el desconocimiento de sí mismo, de la evaluación o valoración de las limitaciones y potencialidades que se posee para enfrentar el proceso de aprendizaje, que dentro de su función formativa el conocimiento personal de las condiciones con las que se cuenta y el dominio de las herramientas a disposición es tarea esencial para avanzar cualitativa y cuantitativamente en el desarrollo personal integral, han impulsado la dirección de esta investigación hacia las variables seleccionadas para nuestro estudio y nuestro aporte con un instrumento de evaluación de las estrategias de lectura.

Entonces hacia el conocimiento del sujeto, de sus características individuales y las influencias de estos aspectos en la esfera cognitiva instrumental que se manifiesta como unidad dialéctica de su personalidad en su propio comportamiento, ha estado dirigida nuestra investigación.

2. DESARROLLO

La actual investigación asume una conceptualización compleja, integradora y globalizadora del proceso de enseñanza aprendizaje de un idioma extranjero y la lectura en particular como proceso activo y continuo que recorre de forma progresiva, integrada, o sea, de forma transdisciplinaria las dimensiones tiempo-espacio en el proceso docente-educativo dirigida a favorecer la formación holista del estudiante desde la enseñanza de idiomas.

Sobre la base del resultado del propio razonamiento de los métodos teóricos aplicados se llegan a encontrar en la base científico metodológica consultada determinadas relaciones, regularidades y nexos cardinales en las variables de investigación que nos han conllevado a realizar las generalizaciones necesarias para develar la esencia del todo o la síntesis compleja, esto permitió construir un marco teórico que presenta un estudio que aborda el aprendizaje de idiomas sustentado en la epistemología materialista dialéctica cuyas bases se sostienen en los postulados de la escuela socio-histórico como medio fundamental de adquisición de la cultura cuya propiedad radica en el proceso de interacción del hombre con el medio, en su quehacer intelectual, espiritual y de difusor de los contenidos de enseñanza, a través de la actividad y la comunicación.

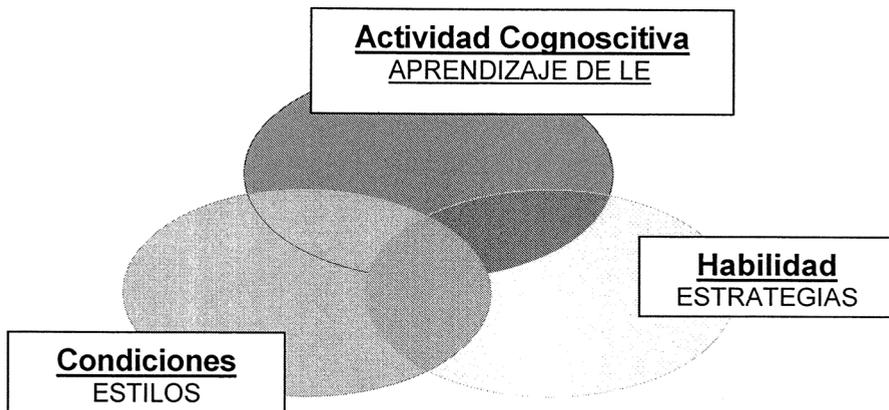
Esta investigación está respaldada por un enfoque transdisciplinario, donde ciencias como la psicología, la pedagogía, la filosofía, la lingüística, la

teoría de la comunicación, entre otras contribuyen con unidades de conocimiento que son imprescindibles en la formación del sujeto. Toda esa base epistemológica favoreció la acumulación de hechos y opiniones para argumentar las dimensiones e indicadores en nuestras variables en la elaboración de los instrumentos necesarios para esta investigación.

La investigación contribuye a los niveles del conocimiento promoviendo el desarrollo del pensamiento del sujeto como expresión de su personalidad pues se parte de la unidad entre lo afectivo y lo cognitivo, los planos externo e interno, lo actual y lo potencial, la dependencia e independencia, lo biológico y lo social, lo individual y lo social. Favorece, además, el desarrollo de capacidades analíticas y sintéticas, el razonamiento teórico, la valoración crítica en la emisión de juicios y criterios, y los modos de actuación.

Pues como se ha hecho referencia en la introducción del trabajo han existido problemas durante el proceso de lectura en la enseñanza de la lengua inglesa como idioma extranjero, se han obviado los beneficios desde el punto de vista desarrollador y formativo, cognitivo y afectivo que ofrece el mismo. Nuestro trabajo tiene como objetivo final contribuir a la autonomía de los estudiantes de las diferentes carreras de la Universidad de Ciego de Ávila, por lo que, primeramente, nos surgía la siguiente interrogante: si el proceso de aprendizaje de una lengua es un todo, donde los componentes de la estructura de la actividad interactúan como sistema, entonces, ¿existe un grado de interrelación e influencia entre los elementos que la conforman?

El siguiente esquema nos manifiesta en resumen la estructura del sistema (o subsistema) en que los componentes de la estructura de la actividad que queremos estudiar se ponen de manifiesto como parte de su interrelación.



Esquema 1: Componentes a estudiar

ción para una mejor comprensión o representación de lo que queremos expresar.

Para responder a esa interrogante de orden mayor indagamos en los aspectos teóricos prácticos dentro de los componentes indicados y analizábamos aquellas variables de estos eslabones mencionados en el gráfico que no hubiesen sido estudiadas anteriormente en nuestro contexto y que respondiera a la continuidad y objetivo del proceso que hemos estado llevando a cabo en nuestro proyecto de investigación.

Por lo que siguiendo la lógica de nuestro proceso de indagación mantuvimos los estilos de aprendizaje como una de *las condiciones* para la acción y las estrategias de lectura como *sistema de operaciones* para desplegar la lectura como acción general o destreza a desarrollar que responde a la *actividad cognoscitiva* que en nuestro caso corresponde al aprendizaje de la lengua, por lo que sumamos a nuestras variables el rendimiento en la lengua inglesa.

Sobre la lectura se han desarrollado un gran número de investigaciones en los últimos años, muchas con un carácter multidisciplinario, sin embargo, son pocas las investigaciones que la desarrollan en su relación con otras variables desde una concepción histórico cultural.

La habilidad de leer en inglés para extraer información de textos científicos, literarios, sociales o pedagógicos requiere de diferentes aspectos en la interacción lector-texto, del primero se necesitan conocimientos lingüísticos, un amplio universo cultural y metaconocimientos, del segundo se necesita una buena estructura. "Cuanto mejor estructurado esté un texto con arreglo a su unidad y marco textuales mejor podrá ser comprendido y aprendido por los estudiantes" (Vidal-Abarca, 1995, p.39).

La lectura se puede definir a partir de dos componentes esenciales: "el acceso al léxico y la comprensión" (Ferreiro, 1982, p.40). El grado de dificultad que el lector tenga para enfrentar el primero afecta considerablemente la comprensión, la cual es el producto final de la lectura, mas esta requiere de procesos complejos de análisis, síntesis, comparación, generalización y va más allá del contenido del texto en sí.

"De ahí que no será nunca buen lector quien solo se contente con descifrar y traducir literalmente unos signos sin entregar en ese proceso, algo de sí: sin apoyar, matizar, rechazar o argumentar, desde su inteligencia y sus sentimientos, lo que el texto comunica; sin establecer relaciones entre el saber que el texto esconde y los saberes anteriores que él, como lector, ha acumulado; sin establecer un maridaje entre su cultura, su experiencia, su

universo y cosmovisión y la del texto concreto con el que se funde” (Universidad para Todos: Curso de Español, 2001, p.17).

“La lectura en general, y la comprensión en particular son más una destreza o conjunto de destrezas que un cuerpo de conocimientos, hechos o conceptos” (Vidal-Abarca, 1995, p.10). Por tal motivo esta pertenece más a un área instrumental y no de contenidos, pues es una herramienta de trabajo útil, efectiva y eficaz para un estudiante o profesional, instrumento con el que se gana un gran cúmulo de conocimientos a su alcance. No obstante, existen problemas en los centros educacionales, específicamente en el nivel superior, con el dominio de estrategias de lecturas, lo que ha llevado a que algunos lingüistas y profesores realicen estudios sobre este tema.

Según García Alzota, (1992, p.118) “un buen porcentaje de alumnos alcanza un nivel entre aceptable y excelente en lectura pero que el resto no llega a dominar lo esencial, ni como instrumento de aprendizaje ni como disfrute literario, y que algunos egresan siendo francamente pésimos lectores”. Si esto sucede en la lengua materna, la dificultad se acentúa en la lengua extranjera por las dificultades léxico-gramaticales con las que se enfrenta el estudiante y las fallas que ocurren a través del proceso de comprensión.

En la lectura, como activo y complejo proceso que requiere del estudiante la utilización de estrategias textuales y contextuales, o sea, conceptuales o cognitivas y procedimentales o metacognitivas, se hace necesario que el docente no solo preste atención a su resultado, sino también al proceso interno que se lleva a cabo durante la misma, debe tener muy en cuenta las características del aprendiz, quién da vida a la información del texto, precisamente en su mente ocurren los procesos y formas lógicas del pensamiento que dan lugar a razonamientos de alto nivel.

Una de las dificultades que enfrenta hoy la enseñanza de una lengua extranjera radica en ignorar el papel activo que desempeña la lectura en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general y particularmente en la lengua extranjera, además del rol del estudiante y sus características esenciales que influyen durante este proceso.

En la actualidad se habla de aprendizaje significativo y desarrollador, de enfoques, estilos de aprendizaje, estrategias, destrezas y competencias. Es imposible hablar en estos términos si desconocemos los aspectos psicológicos esenciales que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera y específicamente en el proceso lector. Prestar atención a los resultados y no al proceso como se ha venido realizando en nuestro contexto es nuestra esencial limitante.

Partiendo de esta posición conceptualizamos aprendizaje como aquel proceso o actividad cognoscitiva, que adquiere, además de la dimensión instructiva, dimensiones transformadoras y formativas, es decir, que además de los conocimientos esenciales necesarios, se desarrollan estrategias, destrezas, capacidades y/o aptitudes; se adoptan estrategias antes determinados propósitos; se forman valores, principios, actitudes que rigen nuestro comportamiento. Y estamos aplicando esta definición a todas las esferas del saber humano y también a la vida y en ella no queda exento el aprendizaje de una lengua extranjera, pues el fin de esta enseñanza, no puede quedarse al nivel de las formas, sino como objeto de estudio necesario para poder interactuar con la cultura general esencial que le permita ser más competente como futuro profesional.

Las estrategias de aprendizaje han estado muy relacionados con el aprendizaje de la lengua y la comprensión de la lectura, la mayor parte de sus estudios se ha sustentado en este tipo de proceso, porque además de activo y complejo, es un proceso bastante completo, hay elementos comunes en él y en el aprendizaje que le permite al estudiante adquirir conocimientos, lo que significa ampliar su universo cultural y desarrollar competencias.

Las estrategias de aprendizaje por ende se caracterizan por la utilización más o menos frecuente de un conjunto de operaciones ante tareas determinadas, están condicionadas por los estilos de aprendizaje que en su base “se trata de cómo la mente procesa la información, del modo cómo se vale de ciertas estrategias de aprendizaje para trabajar la información o el cómo es influida por las percepciones de cada individuo” (Revilla, 1998. p.2).

Es importante definir secuencias de estrategias para desarrollar determinadas destrezas en los estudiantes durante el procesamiento de la información; se hace necesario profundizar en los procesos psicológicos (cognitivos y afectivos) que tienen lugar durante el proceso, conocer los estilos de aprendizaje, analizar las secuencias de estrategias que utiliza cada estudiante y, desde la base del conocimiento individual y grupal consciente determinar en qué medida los estilos de aprendizaje y las estrategias de lectura influyen en el éxito o fracaso del proceso de aprendizaje de una lengua para diseñar las tareas o actividades adecuadas.

En los últimos años el tema de los estilos y estrategias de aprendizaje ha sido muy estudiado, así se han realizado investigaciones sobre categorías básicas para establecer determinados estilos de aprendizaje, muchos presentados por pares opuestos, se han estudiado las ventajas del conocimiento de los estilos por los estudiantes, se han aportado una serie de estrategias para trabajar con los diferentes estilos. Así mismo ha ocurrido con las estrategias de aprendizaje, ambas variables son componentes esenciales que

conforman la estructura de la actividad cognoscitiva en el proceso de aprendizaje. Se han realizado estudios de correlaciones entre determinados estilos y estrategias pero pocos han organizado y ubicado estas variables en los diferentes componentes o subsistemas del PEA que conforman la didáctica de las lenguas.

En nuestro análisis sobre las variables estudiadas se puede concluir que:

1.- En la lectura el énfasis está dirigido a la obtención de información durante el proceso de comprensión como producto final. Y aunque existen, dentro de las operaciones estudiadas y los modelos de instrucción, actividades dirigidas a la producción no es lo común, se le presta poca atención a la dimensión afectiva que interviene en la comprensión de lectura, se hace necesario verlo desde la unidad de las dimensiones cognoscitivas y afectivas, ya que al estar interactuando texto-lector, además de los conocimientos previos de este, influyen también en el proceso, su escala de valores, sentimientos, principios y es en los niveles de interpretación y extrapolación donde interviene con mayor claridad la dimensión afectiva, ya que el lector tiene que dar respuestas personales.

Mucho se ha hablado y hay material suficiente como se ha probado sobre los niveles de comprensión de lectura, especialmente sobre el nivel de traducción, mas es necesario profundizar en los niveles de interpretación y extrapolación.

En nuestras investigaciones sobre el tema se elaboró una propuesta metodológica basada en operaciones seleccionadas según nuestros objetivos en la enseñanza de idiomas compuesta por estrategias cognitivas, metacognitivas e instruccionales, así como un sistema de ejercicios cuyas tareas demandaran el despliegue de esas estrategias para ejercitarlas durante el proceso de forma sistematizada y desarrollar destrezas en la lectura de la lengua inglesa. Pero nos quedamos en el plano cognitivo, no pudimos llegar a evaluar el impacto en la dimensión educativa de los estudiantes, el elemento cognitivo aislado se sale del marco del aprendizaje y de la educación, de los ejemplos de teorías complejas, pues excluimos la vivencia como unidad de lo cognitivo y lo afectivo. Coincidimos con Fariñas (2003, p. 147), cuando plantea que "ya va siendo hora de revisar nuestras propias actitudes al investigar, al producir nuevas síntesis de conocimiento. La investigación educativa, en muchas oportunidades, divide o excluye unos y otros procesos en su diseño y realización; cuando en la realidad el alumno que aprende y se desarrolla, funciona como un todo. Este es nuestro "*pecado original*". Cuando en la personalidad se disocian los afectos y la razón, entonces sospechamos de estados o procesos anómalos."

Cómo integrar lo que hasta el momento veíamos separadamente, se hace necesario considerar el todo y no la suma de las partes. “Se sabe que el todo tiene propiedades, diferentes a las propiedades de las partes aisladas o sumadas; pero la parte que estudiemos, tiene que reunir las propiedades del todo para considerarla compleja” (Fariñas, 2003, p. 147).

2.- Como parte de las conclusiones con respecto a los estilos en su relación con la lectura podemos señalar que los estilos de aprendizaje han estado muy relacionados con las habilidades de la lengua y la comprensión de la lectura, la mayor parte de estos se ha estudiado y clasificado a partir de este proceso.

El enfoque histórico- cultural asumido como base epistemológica en nuestra tesis nos permitió caracterizar el estudio tanto del proceso lector como de los estilos de aprendizaje, al considerar:

- La naturaleza socio-histórica de la subjetividad humana.
- La unidad de pares dialécticos como: lo afectivo y lo cognitivo, lo biológico y lo social, lo interno y lo externo, lo potencial y lo real en el desarrollo y actuación del estudiante.
- La idea de que todo lo psicológico, en particular, el proceso de aprendizaje, está mediado por la actividad y la interacción humana, en la que desempeña un rol fundamental la comunicación.

De aquí el tratamiento dado a los estilos como categoría necesaria que promueve características individuales que *condicionan* las diferentes situaciones de aprendizaje.

El aprendizaje no es un proceso de realización privativo de un solo individuo, sino una actividad inherentemente social, actividad de reproducción y construcción de conocimiento que es propiciado por la asimilación del legado cultural en la perenne interacción con mediadores sociales.

Por otra parte, la personalidad no es concebida como simple dimensión de las diferencias individuales, sino como el sistema o todo integrador y autorregulador de los elementos cognitivos y afectivos que operan en el sujeto, y además, como configuración única e irrepetible de la persona (Fariñas, 2003). Dentro de esta concepción de personalidad es posible y factible de esta forma ubicar el estilo de aprendizaje como expresión de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo, de su singularidad e irrepetibilidad.

3.- Con respecto a la evaluación, pues fue un factor de fundamento necesario en la elaboración del cuestionario, su comprensión y desarrollo con

respecto al aprendizaje se sustenta sobre la idea del propio proceso de desarrollo y transformación de los estudiantes, lo que implica perfeccionarla en correspondencia con la perspectiva teórica más general del desarrollo humano y del encargo social que nuestra sociedad se plantea en la formación de las nuevas generaciones, es decir, debe estar al servicio de la educación, de sus objetivos y del perfeccionamiento del propio proceso de enseñanza y de aprendizaje para la consecución de sus propósitos más relevantes social e individualmente.

Todo ello nos lleva a identificar las funciones más genuinas y distinguir las de aquellas que convierten a la evaluación en un instrumento con otros fines sociales y nos permite y orienta hacia toma de decisiones más justas en lo referido a las formas y medios de la evaluación, su aplicación y el análisis de sus resultados.

Hemos analizado el proceso de enseñanza aprendizaje como un todo compuesto por componentes que están interrelacionados, que son interdependientes (incluimos nuestras variables de investigación) desde una concepción desarrolladora teniendo en cuenta las concepciones teóricas de la escuela histórica-cultural cuyo máximo exponente es Vigotsky. En la medida en que se han desarrollado los aspectos fundamentales que recogen los constructos esenciales que son objetos de atención en nuestro trabajo hemos tratado de generalizar la información obtenida a nuestro contexto docente educativo, el aprendizaje de una lengua extranjera, los estilos y estrategias de lectura. Durante el análisis hemos hecho referencias a los nexos, relaciones y regularidades encontradas que nos ha permitido generalizar los conocimientos teóricos a los aspectos psicológicos, sociológicos, lingüístico, didácticos, etc. en el proceso de investigación del aprendizaje de un idioma extranjero.

Con respecto al aprendizaje de un idioma extranjero hemos llegado a las siguientes conclusiones:

1. Se hace énfasis en la enseñanza de idiomas en los aspectos relacionados con los niveles senso-perceptivos y representativos del conocimiento y no en procesos cognitivos o racionales más complejos como la comprensión a diferentes niveles y el pensamiento, o sea, a nivel de construcción de conocimientos.
2. Se desarrollan destrezas lingüísticas o comunicativas y no habilidades intelectuales, lógicas, profesionales, etc., como producto y resultado de la función del lenguaje como herramienta.

3. Se hace énfasis en aspectos cognitivos, o aspectos afectivos del aprendizaje, pero no en la integración de los mismos como elementos que configuran un todo.
4. Se habla de estrategias, de habilidades, de estilos, enfoques, de inteligencias de forma aislada, pero no se relaciona la lógica interna de estos elementos en un todo que conforma la dinámica del propio proceso de aprendizaje.
5. Se establecen procedimientos, estrategias, desde la posición de la enseñanza y no desde la comprensión del que aprende.
6. Se ve la lengua asociada a la construcción de formas y estructuras lingüísticas o significados y no a sentidos y contextos.
7. Se ignora, tanto por profesor como por estudiante, la importancia del conocimiento previo de la lengua materna y de otros conocimientos (el conocimiento estratégico, por ejemplo) que conforman la cultura del individuo y que le permite acceder a conocimientos más complejos.
8. No se hace uso del aprendizaje de idiomas para realizar trabajo transdisciplinario de contenidos curriculares, tanto horizontales como transversales que incluyen sistemas de habilidades generalizadoras.
9. Se tiende al input y al output y poco al proceso interno del pensamiento (black box). Las nuevas teorías de aprendizaje acelerado, tratan de comprender los aspectos psicológicos, fisiológicos o biológicos y cognitivos que intervienen en el proceso, pero terminan prestando poca atención a la continuidad e integralidad del proceso como parte de la propia vida, perfeccionándolo a través de estímulos-respuestas.

Teniendo una vez definido el marco teórico en el que se sustenta esta investigación pasamos a describir el problema de investigación, los objetivos que planteamos en la misma, sus resultados y conclusiones.

3. ESTUDIO EMPÍRICO

Planteamiento del problema

¿Existe un grado de interrelación e influencia entre el uso de estrategias de lectura, el predominio de los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico del idioma inglés?

Objetivos del estudio

Analizar las relaciones entre uso de estrategias de lectura a diferentes niveles, el predominio de determinados estilos y el rendimiento académico en el aprendizaje del idioma inglés.

Para lo que determinamos los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de 2do año de la UNICA.
2. Evaluar el uso de las estrategias adoptadas durante la lectura en el PEA de un idioma extranjero en estos estudiantes.
 - Elaborar un instrumento para la evaluación del uso de las estrategias de lectura y validarlo.
3. Comparar los resultados de evaluación de las estrategias con los estilos de aprendizaje predominantes.
4. Analizar la influencia del uso de estrategias de lectura y el predominio de determinados estilos en el rendimiento académico del idioma inglés.

Hipótesis del estudio y variables

Para darle respuestas a los objetivos 3 y 4 nos planteamos las siguientes hipótesis:

- El uso de estrategias de lectura influye en el rendimiento de la lengua.
- Determinados estilos de aprendizaje se relacionan con el uso de determinadas estrategias de lectura.
- Determinados estilos de aprendizaje influyen en el rendimiento académico de la lengua.

Población y Muestra

La población objeto de estudio de nuestro trabajo está compuesta por el 2do año de las diferentes carreras que se imparten en la Universidad de Ciego de Ávila, incluyendo el grupo de 3er año de turismo, ya que es específicamente en este curso donde se culmina con los currículos de estudio de la lengua inglesa, para un total de 177 estudiantes.

Quedando nuestra muestra compuesta por:

Facultades	Carreras	No Grupos	No de estudiantes
Ciencias Económicas	Turismo 2do	1	15
	Turismo 3ro	1	27
	Contabilidad	1	22
Ciencias Sociales y Humanísticas	Estudios socioculturales	1	9
Ciencias informáticas	Informática	1	20
Cultura Física	Cultura física	1	19
			112

Para un total de 112 estudiantes, los que conforman el 63.27 % de la población, más de la mitad de esta.

Variables con las que hemos trabajado y sus dimensiones

1. Estilos de aprendizaje

- Activos
- Reflexivos
- Teóricos
- Pragmáticos

2. Lectura

Se toman como dimensiones:

1. Metacognición
2. Traducción
3. Interpretación

4. Extrapolación

3. Aprendizaje de una lengua

- Expresión oral
- Expresión escrita
- Comprensión de Lectura
- Comprensión auditiva

Además tuvimos en cuenta algunas variables socio-culturales, tales como: edad, género, procedencia, residencia.

Recogida de datos: Instrumentos que se utilizan

De esta forma para darle cumplimiento a los objetivos específicos que quedaron expresados anteriormente, elaboramos y seleccionamos diferentes instrumentos a los que haremos referencia a continuación.

1. El Cuestionario CHAEA para evaluar el predominio de los estilos de aprendizaje: Activo, Pragmático, Reflexivo y Teórico, de Honey – Alonso (2000).
2. El Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Lectura, elaborado por nosotros y el cual fue validado (validez de contenido y de constructo) en el proceso investigativo. Para estos propósitos aplicamos también el juicio de expertos y el análisis factorial.

Análisis de los datos

Para corroborar la validez de constructo del Cuestionario de Evaluación de las Estrategias de Lectura aplicamos el juicio de expertos y el análisis factorial mediante el programa SPSS 11, 5, el que nos permitió realizar un estudio confirmatorio de cada apartado (dimensiones seleccionadas) primeramente para conocer si se ajustaban los ítems a cada uno de ellos y de todo el cuestionario en general para saber si existía consistencia interna entre los ítems del cuestionario.

Realizamos el análisis factorial teniendo en cuenta:

- Matriz de correlaciones.
- La prueba de esfericidad de Bartlett.
- La medida de adecuación muestral KMO.
- Determinación de las comunalidades.
- Método de rotación.

Estadísticos utilizados

Para analizar los resultados de cada instrumento y para dar respuestas a los objetivos referidos a identificar las preferencias de estilos y usos de estrategias de lectura respectivamente, utilizamos los estadísticos a disposición en el programa SPSS v.11. Como nuestro estudio es de corte descriptivo para analizar este tipo de datos, accedimos a los Estadísticos descriptivos y de frecuencia.

A través de esta opción elegimos las medidas de tendencia central: *media, mediana y moda* y de dispersión: *desviación típica y varianza, máximo y mínimo*. Y para realizar comparaciones entre estas variables utilizamos además gráficos de media y porcentaje.

Se realizó el análisis de fiabilidad mediante el Alpha de Crombach.

Para comparar o triangular los resultados de evaluación de las estrategias con los estilos de aprendizaje predominantes, así como el rendimiento de la lengua y otras variables utilizamos la correlación. Recurrimos al coeficiente de correlación de Spearman ya que nuestras variables a relacionar están medidas en nivel nominal u ordinal.

Además el análisis de varianza (realizado por el método ANOVA de un factor) nos permitió determinar las diferencias estadísticamente significativas entre variables, o sea, la influencia de una variable independiente sobre una dependiente.

4. RESULTADOS

A continuación expondremos las conclusiones a las que hemos arribado durante nuestro proceso investigativo, en la consulta bibliográfica y, especialmente, en la consecución de los objetivos propuestos en la tesis, proporcionando las respuestas a las hipótesis planteadas en el diseño metodológico.

Análisis de la bibliografía consultada y del estudio del contexto y la población

A través de la consulta bibliográfica realizada y del estudio del contexto hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- Es acertada nuestra posición al conceptualizar los estilos de aprendizaje como condiciones internas (en las que influyen las configuraciones afectiva y cognitiva) - externas (el medio, ambiente o con-

texto) que posee el sujeto y por ende caracteriza su actuación al interactuar con el objeto de estudio. Por consiguiente, el desarrollo de un proceso de aprendizaje que promueva el pensamiento y la comunicación a niveles críticos, creativos e independientes, basados en el respeto hacia la diversidad y el amor hacia el conocimiento de sí y del género humano despliega en el sujeto toda la diversidad de estilos existentes.

- Se habla de estrategias, de habilidades, de estilos, de inteligencias de forma aislada pero no se relaciona la lógica interna de estos elementos en un todo que conforma la dinámica del propio proceso de aprendizaje.
- La enseñanza-aprendizaje de la lengua ha excluido la vivencia como unidad de lo cognitivo y lo afectivo. Se hace necesario considerar el todo y no solo la suma de las partes. O al menos aquella parte del todo que estudiemos o investiguemos debe incluir las propiedades esenciales.

Con respecto al rendimiento de la lengua

- Nuestra muestra posee un dominio *alto* en la habilidad oral, mientras que la tendencia es hacia un dominio *moderado* en las habilidades de comprensión de *lectura y auditiva*, así como la *expresión escrita*.

Grado de consecución de los objetivos de investigación

Identificación de los estilos de aprendizaje predominantes en el estudiantado de 2do año de la UNICA.

Para dar cumplimiento al objetivo No 1 de nuestro estudio aplicamos a nuestra muestra el cuestionario CHAEA donde los resultados nos manifestaron que:

- Existe una tendencia hacia un *alto predominio* del estilo pragmático, seguido por el activo, en el estudiantado, no siendo así con el *estilo reflexivo y teórico* que muestran dominio *moderado*.

Evaluación del uso de las estrategias adoptadas durante la lectura en el PEA de un idioma extranjero en este estudiantado.

El objetivo No 2 estaba dirigido a la evaluación del uso de estrategias de lectura, al aplicar el instrumento a nuestra muestra los resultados manifestados son:

- Existe un uso entre *frecuente y moderado* con respecto a las estrategias de lectura en nuestro alumnado. Con una tendencia a disminuir el uso en *estrategias metacognitivas y de traducción*.

Validación del cuestionario de evaluación del uso de las estrategias de lectura.

Al darle respuesta a uno de los objetivos específicos de investigación relacionado a la construcción y validación del instrumento de evaluación de las estrategias de lectura podemos concluir que:

- El procesamiento de datos y análisis de los resultados en la carta de juicio de expertos confirma que los encuestados concuerdan en que las preguntas contenidas dentro del cuestionario diseñado corresponden al objetivo esencial de nuestro instrumento y de nuestro estudio. Así lo corroboran los resultados de la consulta bibliográfica sobre la variable de estudio en cada una de las categorías seleccionadas. El análisis factorial demuestra ser coherente con el criterio de expertos y permite ratificar su validez de contenido y de constructo.

Comparación de los resultados de evaluación de las estrategias con los estilos de aprendizaje predominantes.

Para dar cumplimiento al objetivo No 3 aplicamos estadísticos de correlaciones que nos permitieran realizar comparaciones para determinar posibles relaciones entre las variables estudiadas: *los estilos de aprendizaje y las estrategias de lectura* y responder a la hipótesis siguiente:

- Determinados estilos de aprendizaje se relacionan con el uso de determinadas estrategias de lectura.

Los resultados se manifestaron de la siguiente forma:

- Existe correlaciones significativas entre las variables estrategias de lectura y los estilos *pragmático y reflexivo*, no comportándose de la misma manera con el activo y el teórico.

Tabla 1: Correlación estilos y proceso de lectura

			Proceso de lectura
Rho de Spearman	Teórico	Coefficiente de correlación	.125
		Sig. (bilateral)	.188
		N	112
	Pragmático	Coefficiente de correlación	.206(*)
		Sig. (bilateral)	.029
		N	112
	Activo	Coefficiente de correlación	-.147
		Sig. (bilateral)	.121
		N	112
	Reflexivo	Coefficiente de correlación	.194(*)
		Sig. (bilateral)	.040
		N	112

Más específicamente podemos concluir que:

- Aquellas estrategias de lectura relacionadas con el *conocimiento previo y metacognitivas* (Apartado A) muestran relación con todos los estilos.
- Las estrategias de *traducción* (Apartado B) se relacionan con los estilos *pragmático y reflexivo*.
- Las estrategias de *extrapolación* (Apartado D) con *el estilo pragmático*, no mostrándose correlación entre estilos y estrategias a nivel de interpretación (Apartado C).

Tabla 3: Correlación estilos y estrategias de lectura

Apartados		Teórico	Pragmático	Activo	Reflexivo
A	Coefficiente de correlación	.197(*)	.215(*)	-.228(*)	.200(*)
	Sig. (bilateral)	.037	.023	.016	.035
	N	112	112	112	112
B	Coefficiente de correlación	.115	.193(*)	-.167	.223(*)
	Sig. (bilateral)	.227	.042	.078	.018
	N	112	112	112	112
C	Coefficiente de correlación	.024	.147	-.152	.092
	Sig. (bilateral)	.798	.122	.109	.333
	N	112	112	112	112
D	Coefficiente de correlación	.034	.224(*)	-.038	.126
	Sig. (bilateral)	.721	.017	.688	.185
	N	112	112	112	112

Análisis del grado de relación o influencia del uso de estrategias de lectura y el predominio de determinados estilos en el rendimiento académico del idioma inglés.

Para dar respuesta al objetivo 4 nos planteamos las siguientes hipótesis:

- Determinados estilos de aprendizaje influyen en el rendimiento académico de la lengua.
- El uso de estrategias de lectura influye en el rendimiento de la lengua.

Estilos y rendimiento académico

Los resultados estadísticos entre estas dos variables nos manifiestan que:

- El estilo reflexivo muestra una tendencia a un *predominio* más *alto* mientras *mayor* es la evaluación en el nivel de *dominio* de la *lengua* extranjera.
- El estilo activo, por el contrario, muestra una tendencia a un *predominio* más *bajo* mientras *mayor* es la evaluación en el nivel de *dominio* de la *lengua* extranjera.
- La preferencia por el estilo pragmático el cual es el estilo predominante en nuestra muestra *no manifiesta relación* estadísticamente significativa específica alguna con el rendimiento de la *lengua* inglesa. De la misma manera se comporta el estilo teórico.

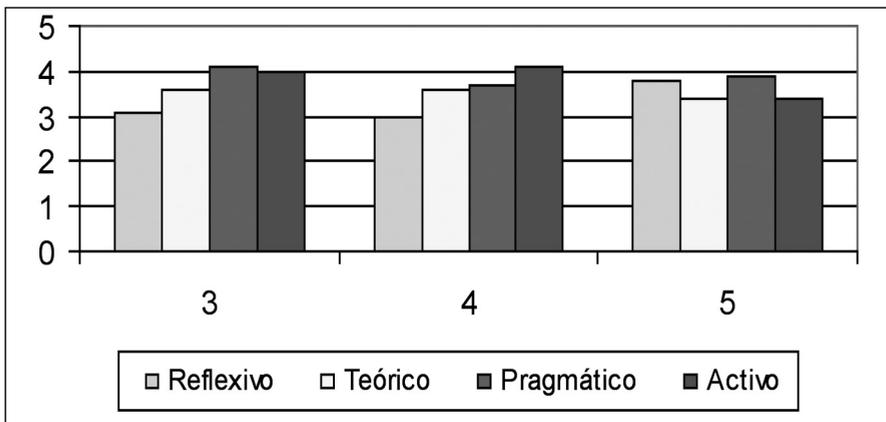


Gráfico 1: Rendimiento académico y los estilos.

Al comparar los estilos con cada una de las habilidades de la lengua obtuvimos los resultados que a continuación mostramos:

- El estilo reflexivo muestra una *relación significativa* con todas las habilidades, es decir, con la expresión oral, la escritura, la audición, y la lectura. Aunque las relaciones son consideradas bajas.
- El estilo activo muestra una *relación significativa*, esta correlación es *inversa*. O sea entre mayor predominio en el estilo, menor calidad en el dominio de las habilidades de expresión oral, audición y lectura, no siendo significativa con la escritura.
- Las relaciones entre los estilos teórico y pragmático y las habilidades orales, de escritura, lectura y audición no manifiestan niveles significativos de relación entre estas variables.

Tabla 3: Correlaciones de cada estilo con las habilidades de la lengua

			Ora l	Escritura	Lectura	Audición
Rho de Spearman	Reflexivo	Coefficiente de correlación	.258(**)	.292(**)	.242(*)	.263(**)
		Sig. (bilateral)	.006	.002	.010	.005
		N	112	112	112	112
	Teórico	Coefficiente de correlación	-.072	-.039	-.072	-.015
		Sig. (bilateral)	.453	.681	.450	.877
		N	112	112	112	112
Rho de Spearman	Pragmático	Coefficiente de correlación	-.054	.055	.096	-.034
		Sig. (bilateral)	.570	.563	.313	.722
		N	112	112	112	112
Rho de Spearman	Activo	Coefficiente de correlación	-.192(*)	-.179	-.220(*)	-.195(*)
		Sig. (bilateral)	.042	.059	.020	.039
		N	112	112	112	112

Estrategias y rendimiento académico

Al relacionar la lectura con el rendimiento académico de la lengua podemos concluir que:

- Mientras *más alto* es el dominio de la lengua *más alta* es la frecuencia del uso de estrategias de lectura, mostrándose una correlación significativa entre estas variables.

Al realizar comparaciones de cada dimensión o apartado que reflejan estrategias a diferentes niveles con las habilidades de la lengua los resultados se manifiestan de la siguiente forma:

- Existen relaciones estadísticamente significativas entre las estrategias de lectura, a nivel de los conocimientos previos, metaconocimientos (Apartado A) con el rendimiento de la lengua en las habilidades orales, de escritura y lectura.

- Existen relaciones estadísticamente significativas entre las estrategias a nivel de traducción (Apartado B) con el rendimiento de la lengua en las habilidades orales, de escritura y lectura.
- No mostrándose correlación entre los apartados C y D (de interpretación y extrapolación) con el rendimiento en las diferentes habilidades de la lengua, excepto la de lectura.

Tabla 4: Correlación entre lengua y dimensiones de la lectura

		A	B	C	D
Proceso De lectura	Coefficiente de correlación	.758(**)	.755(**)	.789(**)	.794(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000
	N	112	112	112	112
Lengua	Coefficiente de correlación	.277(**)	.343(**)	.164	.056
	Sig. (bilateral)	.003	.000	.085	.559
	N	112	112	112	112

Análisis del grado de relación o influencia del uso de estrategias de lectura y el predominio de determinados estilos con otras variables.

Con respecto a las variables extrañas, aunque no forman parte de nuestros objetivos de estudio, nos propusimos las siguientes hipótesis para mantener cierto control sobre las mismas, ya que entendemos que el PEA es un proceso complejo el cual es condicionado e influido por un sinnúmero de variables:

Ho1: No existen diferencias estadísticamente significativas entre *los estilos asumidos en nuestra tesis con determinadas variables extrañas.*

Ho2: No existen diferencias estadísticamente significativas entre *las estrategias de lecturas asumidas en nuestra tesis con determinadas variables extrañas.*

Con respecto a las estrategias de lectura:

- Las variables independientes edad, año académico y las carreras muestran cierta dependencia con las estrategias, y especialmente con aquellas que se realizan a nivel de traducción y de extrapolación, no sucediendo así con los variables *género, residencia y procedencia*. Por lo que rechazamos la Ho1

Más particularmente los resultados obtenidos se muestran de la siguiente forma:

- Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre estrategias de lectura en general y estrategias a nivel de traducción en particular con las edades, lo que nos expresa que hay edades que influyen en el uso de determinados estrategias.
- Los resultados manifiestan que existen diferencias estadísticamente significativas entre las estrategias de lectura y las especialidades de los estudiantes, lo que nos expresa que las carreras influyen en el uso de estrategias.
- Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas entre las estrategias del apartado B (a nivel de traducción), el D (a nivel de extrapolación) y las estrategias de lectura en general con el año académico del estudiantado, lo que nos expresa que el año influye en el uso de determinados estrategias.

Con respecto a los estilos de aprendizaje los resultados son los siguientes:

- Las variables independientes procedencia y las carreras muestran dependencia con determinados estilos, especialmente el reflexivo y el teórico, no sucediendo así con los variables género, residencia, año y edad. Por lo que rechazamos la Ho2
- Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas con el estilo teórico, el reflexivo y el pragmático, lo que nos expresa que hay instituciones de procedencia que han influido en el predominio de estos estilos.
- Los resultados manifiestan que solamente existen diferencias estadísticamente significativas con el estilo teórico y el reflexivo, lo que nos expresa que hay carreras que influyen en el predominio de determinados estilos.

5. CONCLUSIONES

- Existe un uso entre *frecuente y moderado* con respecto a las estrategias de lectura en nuestro alumnado. Con una tendencia a disminuir el uso en *estrategias metacognitivas y de traducción*.
- Existe correlaciones significativas entre las variables estrategias de lectura y los estilos *pragmático y reflexivo*, no comportándose de la misma manera con el activo y el teórico.
- El estilo reflexivo muestra una tendencia a un *predominio* más *alto* mientras *mayor* es la evaluación en el nivel de *dominio* de la *lengua* extranjera.
- El estilo activo, por el contrario, muestra una tendencia a un *predominio* más *bajo* mientras *mayor* es la evaluación en el nivel de *dominio* de la *lengua* extranjera.
- Mientras *más alto* es el dominio de la *lengua más alta* es la frecuencia del uso de estrategias de lectura, mostrándose una correlación significativa entre estas variables.

Después de analizar los resultados en nuestro estudio creemos que se hace necesario un trabajo dirigido a:

- Trazar toda una estrategia de intervención en las variables: *estilos de aprendizaje y estrategias de lectura* para lograr un alto desarrollo o nivel de dominio en la *lengua inglesa*.
 - Como nuestros estudiantes tienen una tendencia hacia *predominios moderados* en el estilo reflexivo, comprobándose que existen relaciones significativas entre este estilo, las estrategias de lectura y el rendimiento de la *lengua*, nos sugiere un futuro trabajo dirigido a elevar el *predominio* de este estilo y por consiguiente conseguir mejores resultados en el uso de estrategias y el aprendizaje de la *lengua inglesa*.
 - Los resultados en el uso de estrategias del conocimiento previo, las metacognitivas y las de traducción muestran relaciones significativas con las habilidades de expresión oral y escrita, lo que nos sugiere un futuro trabajo dirigido a elevar el uso de estas estrategias en el desarrollo de estas habilidades para conseguir mejores resultados en el aprendizaje de la *lengua inglesa*.

- Realizar un estudio más detallado sobre las creencias tanto por el profesorado como por el alumnado de determinadas estrategias de la habilidad de lectura desde enseñanzas previas hasta la Universidad.
- Extender este trabajo a una muestra más amplia en la Universidad de Ciego de Ávila y a otras universidades de la provincia
- Proyectar una estrategia que desarrolle la autonomía en el proceso de la comprensión de lectura.
- Elaborar otros instrumentos de autoevaluación que permitan diagnosticar las limitaciones y potencialidades en las habilidades de la lengua extranjera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, C., Honey, y Gallegos (2000). *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje*. CHAEA. Disponible en: [Http://www.ice.deusto.es/guiaaprend/te-st0.htm](http://www.ice.deusto.es/guiaaprend/te-st0.htm) [consulta 2005, 10 de octubre].
- Álvarez de Zaya, C. (1999). *La escuela en la vida. Didáctica*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1997). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Fariñas, G. (2003). Retos de la investigación educativa: un enfoque histórico culturalista. *Revista Cubana de Psicología*, 20 (2), 145-152.
- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M. (1982). *Nuevas Perspectivas Sobre los Procesos de Lectura y Escritura*. México: Siglo Veintiuno.
- García Alzola, E. (1992). *Lengua y Literatura*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González, F. (1992). *Comunicación, personalidad y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- González Pérez, M. (2000). Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. *Revista Pedagógica Universitaria*. 5 (2), 90-121.
- González, V. et al. (1999). *Psicología para Educadores*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Goodman, K. (1967). Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist*. 6 (1), 126-135.
- Kasuga, L. et al. (2001). *Aprendizaje Acelerado. Estrategias para la potencialización del aprendizaje*. México: Grupo Editorial Tomo, S. A. C. V.
- Leontiev, A. (1981). *Actividad. Conciencia. Personalidad*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Manzano, M. (2007). *Estilos de aprendizaje, Estrategias de lectura y su relación con el rendimiento académico del inglés como lengua extranjera*. Tesis del programa de Doctorado "Aportaciones Educativas en Ciencias Sociales y Humanas". Universidad de Granada-Universidad de Ciego de Ávila.
- Mañalich Suárez, R. et al. (1999). *Taller de la palabra*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Mina Paz, A. (2005). *Aprende a pensar el texto como instrumento de conocimiento*. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos13/> [consulta 2006, 20 de junio].
- Pikadsitski, P. I. (1986). *La actividad cognoscitiva independiente de los alumnos en la enseñanza*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Revilla, D. (1998). *Estilos de aprendizaje*. Temas en Educación. Segundo Seminario Virtual del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Disponible en: <http://www.pucp.edu.pe/~temas/estilos.html> [consulta 2004, 15 de septiembre].
- Rubinstein, S. L. (1996). *El proceso del pensamiento: el pensamiento y los caminos de su investigación. Las leyes del análisis, la síntesis y la generalización*. La Habana: Universitaria.
- Universidad para todos. *Curso de Español*. [s.n., 2001.]. La Habana
- Van Dijk, T. A. (1989). *La ciencia del texto*. Buenos Aires. Barcelona: Paidós.
- Vidal-Abarca, E. y Pérez, G. (1995). *Comprender para Aprender. Un programa para mejorar la comprensión y el aprendizaje de textos*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Vigotsky, L. S. (1982). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana: Pueblo y Literatura.
- Wallace, C. (1996). *Reading*. New York: University Press.

PALABRAS CLAVE

Estilos de aprendizaje, estrategias de lectura, habilidades de la lengua

KEY WORDS

Learning styles, reading strategies, language proficiency.

PERFIL ACADÉMICO DE LOS AUTORES

Mirtha Manzano Díaz, Profesora Auxiliar de inglés del Departamento de Idiomas de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad de Ciego de Ávila, Cuba.

Eugenio Hidalgo Diez, Profesor Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación, perteneciente al Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Granada.

Dirección de los autores: Mirtha Manzano Díaz
Calle: Pasaje No 254
Entre: 2da y 3ra Reparto: Ortiz,
Ciego de Ávila CP: 65 200 – Cuba
E-mail: mansano@humanidades.unica.cu
alebroc@ciego.cult.cu

Eugenio Hidalgo Diez
E-mail: eugenio@ugr.es

Fecha recepción del artículo: 12. agosto. 2008
Fecha de revisión del artículo: 16. marzo. 2009
Fecha aceptación del artículo: 03. abril. 2009

7

¿ES POSIBLE LA AUTONOMÍA ESCOLAR? EL PAPEL DE LA DIRECCIÓN Y DE LOS PROYECTOS DE CENTRO EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS FRANCÉS, ITALIANO Y ESPAÑOL

(IS SCHOOL AUTONOMY POSSIBLE? THE ROLE OF HEADMASTERS AND EDUCATIONAL PROJECTS IN FRENCH, ITALIAN AND SPANISH EDUCATION SYSTEMS)

M^a Rosa Oria Segura
Universidad de Extremadura

RESUMEN

En este ensayo reflexionamos sobre la autonomía que se otorga a los centros escolares y el respaldo efectivo que reciben los programas educativos y de gestión que proponen los centros, por entender que son fuente de autonomía de los centros. Lo haremos desde una perspectiva de contexto, entendiendo como tal la ordenación que desde los poderes públicos se hace del sistema educativo, siendo conscientes de que esta aproximación no puede entenderse desligada otra serie de factores que también comentamos brevemente. Se abordan los casos a nivel nacional de Francia, Italia y España por ser modelos próximos entre sí pero que, al mismo tiempo, han trazado interesantes sendas diferentes.

ABSTRACT

In this paper we reflect on the autonomy granted to schools and the effective endorsement they receive through educational and management programmes they propose. The autonomy of schools is believed to be based on these programmes. We focus on understanding the legislative context, although we are aware that this approach should not be detached from other variables. We compare the situation about school autonomy in three European countries: France, Italy and Spain; even though there are some similarities in certain respects we can also find some noticeable differences.

1. INTRODUCCIÓN

La cuestión de la autonomía escolar es un tema recurrente en la literatura educativa, tanto en España como en los países de nuestro entorno más cercano. Entender la autonomía que se otorga a los centros escolares requiere, más que nunca, un planteamiento sistémico en el que, aun realizando estudios parciales por cuestiones académicas y para hacerlos viables, siempre se han de tener presentes todas las variables subyacentes que realmente intervienen; de lo contrario se llega a intentos de soluciones que no ayudan a la auténtica resolución de la cuestión. Se hace necesario esbozar cuál es la verdadera función que se otorga a las escuelas y hasta dónde están dispuestas la sociedad y las Administraciones Públicas a dejarles llegar, pues sólo desde esa óptica, teniendo claramente delineada la función (1) que han de desempeñar, se podrá establecer para qué tipo de acciones necesitan un poder ejecutivo autónomo dentro de las escuelas concretas (2).

2. FACTORES SUBYACENTES EN LA AUTONOMÍA ESCOLAR

La etapa educativa podría ser un primer factor a tener en cuenta en este análisis. Sabido es que las escuelas que imparten Educación Primaria (3) no gozan del mismo *status* que los centros que imparten Educación Secundaria, y que a éstos se les suele conceder implícita y/o explícitamente una mayor relevancia en sus capacidades de interlocución con el entorno social en que se insertan por ser el primer nivel que rinde cuentas directamente a esa misma sociedad del resultado que obtiene con su alumnado.

Asimismo, el tipo de alumnado que atiende cada escuela concreta –sobre todo si éste presenta algún tipo de necesidades específicas de apoyo educativo- y su situación geográfica se conforman en muchas ocasiones en factores altamente relevantes (4) a la hora de que en una institución escolar se requiera una mayor autonomía para establecer actividades más divergentes que satisfagan los fines educativos generales previstos por las Administraciones Públicas. Esta circunstancia sería la que marcara de modo más determinante si basta con una autonomía de simple gestión o es necesaria una auténtica autonomía ejecutiva para disponer de recursos y personal y para establecer programaciones diferenciadas que atiendan a las auténticas necesidades del entorno.

También interviene el carácter público o privado de los centros y la homologación o no de sus enseñanzas. En este sentido se suele argumentar que los centros privados disfrutan de mayor autonomía, pero normalmente se trata de una autonomía en la determinación de las finalidades, en la gestión del personal (docente y no docente) y en cuestiones organizativas internas.

Si un centro privado desea recibir apoyo económico o que la formación que imparte sea reconocida oficialmente se somete, más o menos voluntariamente, a una restricción de su autonomía para cumplir con las condiciones que establezca la Administración Pública correspondiente. Dichas condiciones pueden ser de todo tipo: principalmente de admisión de alumnado (5), pero también curriculares, de ideario, de espacios físicos, de cualificación del profesorado, etc. Naturalmente tendemos a aceptar el control de las escuelas que se financian con fondos públicos, pues entendemos que es parte de la garantía que asiste a quien acuda a ellas para formarse... ¿o no? El debate no está completamente cerrado, y las discrepancias en los sistemas adoptados llevan a salidas divergentes, como el movimiento *homeschooling*, que encontramos no sólo en el ámbito anglosajón (o asimilados) como una expresión del individualismo, sino también como soluciones para cubrir necesidades educativas cuando las Administraciones Públicas no llegan a cubrir todas las necesidades (6).

Además, cuando se habla de autonomía de las escuelas inevitablemente surge la figura de quien se encarga de... ¿su "coordinación"...? ¿su "dirección"...? ¿su "gestión"...? El que la dirección sea un órgano unipersonal o colegiado, y el término que se elija para designar sus tareas tampoco son triviales, pues su carga semántica ya prefigura las funciones que se le asignarán. No podemos obviar la gran trascendencia de esta figura, pues como afirma García Garrido (2006, p. 192): "se es completamente consciente de la enorme incidencia que tiene la calidad del liderazgo sobre la calidad de la escuela y sus resultados". En esa designación de funciones deberían intervenir principalmente tres actores: las Administraciones Públicas, el profesorado y los organismos de representación de estos profesionales (generalistas o específicos, dependiendo del país). La realidad de las escuelas desde un punto de vista autónomo supone para sus responsables un alto dominio de técnicas de gestión administrativa y también de técnicas derivadas del campo de la psicología social. La cuestión del liderazgo entronca con los estudios realizados entre las décadas de los setenta y ochenta en el ámbito norteamericano, que buscaban criterios y modos para que las escuelas fuesen más eficaces en el más puro estilo empresarial y positivista, pretendiendo crear el perfil de "líder eficaz", que supiera obtener el mayor rendimiento posible de la escuela. Una noción de líder vinculada con la noción psicológica de carisma, con ese poder de algunas personas para seducir y lograr seguidores. Sin embargo esta visión del líder carismático ha sido muy criticada desde las corrientes cualitativas y en la actualidad, superados los planteamientos exclusivamente tecnocráticos, se sostiene muy débilmente pues se reconoce que no sólo influyen las características personales sino las ambientales; es decir, se considera que cada contexto demanda un líder con unas características determinadas. Así, podríamos considerar una serie de factores claves para el ejercicio del liderazgo (7): el clima en las relaciones de poder, la capacidad pedagógica

del líder -de demostrar que conoce el oficio de quienes dirige y que no se desliga de la docencia-, la distribución de poder -concentrado en un grupo, en una persona, etc.-, la coordinación y distribución de funciones así como el lugar en que se toman las decisiones -tres factores íntimamente relacionados entre sí-. Junto a éstos, se hace preciso realizar balances de las relaciones centro-entorno, relaciones con la Administración educativas y las relaciones entre las actividades pedagógicas y lo administrativo.

Por otra parte, entender la relación que se establece entre las Administraciones Públicas y las escuelas exigiría clarificar el sentido que demos al término autonomía y las facetas concretas de autonomía que se reclamen. En el *Diccionario de Uso del Español María Moliner* (2008, p. 183) encontramos que es un vocablo que se emplea “significando facultad para gobernar las propias acciones, sin depender de otro”. Si fuésemos estrictos en la aplicación de esta definición llegaríamos a una aporía de difícil solución: las escuelas no fueron autónomas en sus orígenes y nunca serán autónomas por la sencilla razón de que no pueden ser independientes: están al servicio de las administraciones públicas o de los organismos privados que las crean y, en última instancia, de las sociedades que las financian y, por consiguiente, las controlan. En este sentido, coincidimos con García Garrido (1992, p. 15) cuando afirmaba que los sistemas educativos siempre han sido un instrumento al servicio de la estabilidad y el desarrollo de los Estados-Naciones modernos; una aseveración que consideramos aún totalmente válida y de la que vemos ejemplos a diario en nuestro país, tanto a nivel nacional como autonómico. Por tanto, hemos de ser conscientes de que las escuelas como las conocemos en la actualidad son un producto cultural para la transmisión de una sola porción de los saberes de la sociedad, y que esa parte guarda una estrecha relación con la ideología oficial de las Administraciones Públicas. La educación formal nunca ha sido independiente, por tanto será difícil que lo sean las instituciones encargadas de ella (8).

En apoyo de esta afirmación encontramos las teorías organizativas escolares más recientes, de corte cualitativo, que en las dos últimas décadas reconocen que las escuelas vienen siendo organizaciones enormemente heterónomas. Pero sin embargo, bajo esta aparente sujeción a unos fines concretos establecidos por la legislación vigente, encontramos una de las peculiaridades más llamativas de las escuelas, que destaca cuando se compara con el estudio de otro tipo de organizaciones: es lo que podríamos denominar la “microautonomía” que poseen cada escuela particular y los sujetos que la integran y que resulta ser mayor en las escuelas públicas que en las privadas.

Si a la indefinición marcada por los conceptos e ideologías educativas añadimos los principios metodológicos procedentes de diversas tendencias

pedagógicas y psicológicas estaremos en condiciones de comprender que en cualquier aproximación a la cuestión de qué autonomía dar a las escuelas se corra siempre el riesgo de omitir el análisis de elementos que desde otra óptica pudieran parecer esenciales. Básicamente, cuando hablemos de autonomía escolar en los centros nos estaremos refiriendo a que, dentro de los marcos establecidos por las Administraciones, los centros puedan decidir sobre cuestiones pedagógicas, administrativas y/o de gestión y económicas.

Desde el punto de vista de las teorías organizativas de corte sociocrítico la escuela resulta ser una organización débilmente articulada, en la que no siempre se produce una relación directa entre la estructura y su funcionamiento, entre el estímulo que se ejerce y la respuesta que se pretende obtener. En este orden, los problemas de funcionamiento autónomo están en la base de muchas controversias: en unos casos se tratará del grado de admisión de la autoridad de la figura directiva por parte de quienes supuestamente deben “someterse” a ella (profesorado, alumnado, familias, personal de administrativo...); en otros, del margen de maniobra que encuentran los responsables de su dirección, ya sean como órganos colegiados (en España) o unipersonales más o menos auxiliados por un equipo (en Francia e Italia). En este enfoque adquieren su sentido las interpretaciones de los intereses, no siempre coincidentes con los oficiales, que mueven a los miembros de una organización escolar.

Aún le queda a la gestión escolar y a quien es responsable de ella dentro de las escuelas luchar para que la autonomía pueda ser adecuadamente entendida y gestionada: la negativa percepción que cada sector de la comunidad educativa tiene de la figura directiva y el temor de que pueda ejercer su poder incontroladamente. En efecto, en nuestro país (pero no sólo en él) la idea de la gestión escolar unida a una fuerte connotación de “control” provoca rechazo, tal vez por el recuerdo del cuerpo de directores de 1968, que despierta sensaciones encontradas a favor y en contra. Numerosas encuestas entre el profesorado, e incluso entre el propio personal de dirección, revelan en España una desconfianza casi endémica a todo lo que pueda sonar a distanciamiento de la dirección respecto al profesorado, el abandono de la docencia directa o el acaparamiento de poder para ejercerlo de forma abusiva o arbitraria. En Reino Unido, donde el tradicional poder del Director llegaba a la sanción para los miembros de la comunidad educativa (9) tampoco se planteaba *a priori* una situación más alentadora, pero pese a ello se fue capaz de dar un importante giro y ahora, al hablar de autonomía escolar, es imposible no contemplar el ejemplo anglosajón: se experimentan una y otra vez fórmulas de gestión autónoma de los centros en los ámbitos didáctico, organizativo y financiero, desde la ausencia de un curriculum nacional con anterioridad a 1988, pasando por la Gestión Local de las Escuelas (*Local Management School*, L.M.S.), por el aspecto económico de las *Grant Maintained*

Schools (10), hasta llegar a la más reciente propuesta de *Trust Schools* (11), de las cuales encontramos una magnífica y detallada explicación en Egido Gálvez (2007).

También en Francia encontramos giros aperturistas en este sentido - aunque sin cuestionar nunca la opción de una dirección profesional como reconocía Philippe Guittet (2008, p. 3), presidente del Sindicato Nacional de Personal de Dirección (SNPDEN): “la condición previa para una autonomía real del establecimiento, es el final de prácticas jerárquicas basadas en la prescripción y el autoritarismo que impregna particularmente a buena parte de nuestros Rectores y nuestros Inspectores de Academia” y reconocía que este cambio se hace inevitable por la propia aceleración de la sociedad y la cultura de evaluación cuantitativa que se va extendiendo por los sistemas educativos.

Recientemente, en *Andalucía Educativa*, el máximo órgano de difusión oficial de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, se prefiguraban (12) las cuestiones claves que debían considerarse respecto a la autonomía de los centros: centros con “conciencia de equipo” comprometidos con su propia cultura institucional, con “coherencia y rigor en la programación docente”, “capacidad de decisión del centro como unidad de gestión de sus recursos humanos y materiales”, con un valioso instrumento, el Proyecto Educativo de Centro, para alcanzar sus logros. Al mismo tiempo, se reconocía que la autonomía por sí misma no provocaba mejoras automáticas, y se plantea la descentralización, la delegación de competencias en la dirección de los centros y el refuerzo del gobierno de los mismos, así como aumentar la autonomía pedagógica, organizativa, económica y de gestión de los centros”. Sin embargo, estas buenas intenciones no siempre se ven puestas en práctica. En ese mismo número se realiza uno de los retratos más certeros y, por tanto, demoledores de cuál es la realidad de la autonomía de los centros escolares españoles:

“Las concepciones y prácticas en relación con la autonomía, tanto de las autoridades educativas como del colectivo de profesionales de la educación escolar, están teñidas de inseguridad, escepticismo y recelos.

Los límites a la autonomía escolar que se establecen en nuestro país continúan siendo excesivos y denotan una voluntad cicatera. En el caso de los centros públicos, las grandes decisiones, propias de cualquier organización saludable, como son la constitución del equipo de profesionales, la movilidad de éstos o el establecimiento de su estructura organizativa sin corsés, entre otras, no se toman en el seno de los establecimientos escolares, sino fuera de ellos, en instancias administrativas a menudo muy lejanas” (Antúnez, 2007, p. 24).

No es ni el único ni la primera vez que se realizan este tipo de consideraciones. Prats y Raventós ya ponían de manifiesto que resolver los problemas de las escuelas no es la tarea aislada de un solo profesional, “sino de equipos y de escuelas. Y esto significa que hay que conceder mucha más autonomía a los centros y más poder a los directores, técnicos con capacidad de liderazgo y de relación interpersonal, como ocurre en la mayoría de los países del norte” (Prats y Raventós, 2005, p. 20).

La amplia gama de factores descrita da idea, por sí misma, de las grandes expectativas que la comunidad educativa llega a formarse sobre lo que les puede ofrecer la autonomía y quien deba gestionarla: el equipo directivo. Evidentemente las situaciones en cada país presentan diferencias cualitativas de partida, pero sin duda podemos establecer tres puntos que consideramos esenciales y que son sobre los que va a girar este texto.

En primer lugar, los referentes legislativos, que son imprescindibles para trazar una primera senda por la que deben discurrir las instituciones escolares. Por eso, desde los marcos generales de referencia que establecen las Administraciones Públicas, veremos qué clase de autonomía se otorga a los centros y cómo se genera la “conciencia de equipo”, es decir, cómo la normativa concede a la escuela un marco de autogobierno y cómo su reparto entre diversas figuras de gobierno ayuda o no a superar las luchas de poder, esa desconfianza mutua entre profesorado y Administración. En segundo lugar, hablaremos de los proyectos educativos de centro, instrumentos concretos para programar la actividad de un centro, y del respaldo real que se les concede desde instancias superiores y que podría llegar a ser determinante para que un centro afronte, con garantías de éxito, sus propios retos y los que le exige la sociedad. A menudo, dichos retos suponen un desafío en el que se debe, casi, luchar contra los elementos, contra una estructura que limita y entorpece las posibilidades de actuación, en un clima de escaso reconocimiento social para la dirección -incluso entre supuestos compañeros de trabajo- y económico, con una preparación en ocasiones deficitaria para el correcto desempeño de un puesto donde se debe asumir, hasta las últimas consecuencias, la responsabilidad de los resultados (13). Eso nos llevaría, de nuevo, a las capacidades de decisión y de unidad de gestión que tiene realmente una escuela.

Vamos, pues, a trazar el panorama de la autonomía que se otorga a los centros escolares y del respaldo efectivo que reciben los programas educativos y de gestión que proponen los centros, por entender que son fuente de autonomía de los centros. Y lo haremos desde una perspectiva de contexto, entendiendo como tal la ordenación que desde los poderes públicos se hace del sistema educativo, siendo conscientes de que esta aproximación no puede entenderse desligada del resto de factores que hemos venido comentando en estas primeras páginas. En esta ocasión nos planteamos abordar el caso

del sector público en Francia, Italia y España por ser modelos más próximos entre sí debido a su carácter funcional pero que, al mismo tiempo, han recorrido diferentes sendas.

3. AUTONOMÍA OTORGADA A LOS CENTROS Y A SU DIRECCIÓN

El concepto de autonomía de los centros, dentro de los tres sistemas educativos que nos ocupan, es variable y depende de la etapa educativa que imparte. Como primera aproximación podríamos decir que en los tres países estamos hablando de instituciones públicas que son formalmente parte de esa Administración. En Educación Primaria se suele otorgar a los centros la función de desarrollar la socialización y de iniciación a los saberes académicos, mientras que la Educación Secundaria, por ser el final de los periodos de escolarización obligatoria, responde más a una adquisición de saberes (y, últimamente, competencias) y de una actitud participativa y crítica en la sociedad. Es este sentido, establecido para cada Etapa, el que condiciona la visión de lo que debe hacer autónomamente el centro que la imparte.

En Francia no todos los centros escolares asumen las mismas responsabilidades jurídicas ni administrativas, lo cual explica que reciban denominaciones diferentes las figuras directivas que administran esos centros (14). La revalorización de la figura directiva que se impulsó a comienzos de la presente década (concretamente en 2001-2002) llegó a tal extremo que casi eclipsó la visibilidad de los centros hasta el punto de que, como reconoce el Informe del Grupo de Estudios IGEN-IGAENR (2006, p.2) “salvo que se considere que las misiones de un EPLE (15) se identifican con las de su Director ningún texto [legislativo] ha hecho explícitas las misiones del propio centro”. Se hace imprescindible, por tanto, aludir a las funciones de la figura del Director cuando se analiza la autonomía escolar francesa (y por ende, en los otros países que estudiaremos) ya que en un centro de Educación Secundaria, por estar dotado de entidad jurídica propia y de autonomía económica, es de capital importancia.

En cambio, esa condición no se cumple del mismo modo si se trata de un Centro de Educación Primaria, carente de entidad jurídica propia, con una autonomía restringida al ámbito curricular y de coordinación pedagógica, quedando la gestión económica en manos de los Ayuntamientos. De este modo el papel que puede desempeñar la dirección está fuertemente constreñido por la estructura administrativa nacional y territorial, con la cual mantiene una estrecha relación, a veces de fuerte dependencia, hasta el punto de que la buena o mala imagen que los interlocutores oficiales se forman de un Centro concreto puede supeditarse a las actitudes y propósitos de su Director (16) y repercutir en la obtención por parte de la escuela de ayu-

das o proyectos para provisión de material didáctico, manuales, mobiliario, creación de biblioteca y centros de documentación, dotación de medios para acudir a la piscina, para atender a personas desplazadas, etc. De ahí la importancia que tiene la imagen que transmite el Director. Al ser un gestor pedagógico es responsable de algunos aspectos organizativos del Centro que afectan al funcionamiento general de la escuela, de las personas y de los bienes materiales que se encuentran en ella. En función de las dimensiones de la escuela el Director puede verse liberado total o parcialmente de la docencia, siendo ésta la única diferencia digna de resaltar en la dirección de escuelas de Educación Primaria (17).

El hecho de que un EPLE de Educación Secundaria (en cualquiera de sus modalidades) esté, como decíamos, dotado de personalidad jurídica y económica le lleva a asumir tareas mucho más diversas. En los EPLE adquiere mayor sentido la función de representación del propio centro ante las administraciones públicas y cualquier otro colectivo público o privado (función que también ejercen los directores de Educación Primaria) y, al mismo tiempo, de representación de la Administración dentro de su centro. La Ley de descentralización de 2004 transfiere a los EPLE las competencias de acogida, comedor, alojamiento y mantenimiento técnico de los centros.

Por su parte, en los últimos doce años se ha vivido en los centros escolares italianos cambios de gran relevancia. La promulgación de la *Legge 59/97* sobre la autonomía, que reorganizó no sólo la gestión escolar sino el ordenamiento laboral de la Administración pública al completo, hizo que los directores pasaran de ser una figura docente a ser parte del sistema administrativo público. Con el Decreto Legislativo 165/2001 se planificó la unión de los distintos roles de la dirección en la Etapa de Educación Primaria y Secundaria, de modo que pasaron de ser dos cuerpos diferentes (de *Direttori Didattici* y de *Presidi* respectivamente) a ser un cuerpo unificado de *Dirigenza Scolastica*. La transformación fue doble: por una parte se dotó a las escuelas de personalidad jurídica y se ampliaron las cotas de autonomía relativas al ámbito pedagógico-curricular, organizativo y económico (18), así como de investigación, desarrollo y experimentación.

Como consecuencia de este desarrollo legislativo, los dirigentes escolares están sujetos a los principios de eficiencia, eficacia y racionalidad económica, se les pide la elaboración de programas operativos y se les asignan recursos de los cuales deben dar cuenta periódicamente (art. 1.ª de la *Legge 59/97*). En el art. 4 de la misma ley encontramos las funciones y responsabilidad estipuladas con carácter general para todos los *dirigenti*, incluidos los escolares: decidir en materia normativa y adoptar con cierta discrecionalidad las mismas, definir los objetivos, prioridades, planes, programas y directivas generales para la gestión de su servicio, determinar qué recursos humanos,

materiales o económicos hay que destinar a cada finalidad, petición de parecer a las autoridades administrativas independientes y al Consejo de Estado, entre otras (19).

En el art. 25 del DLgs. 165/2001 se reconoce a los dirigentes escolares una categoría equivalente a otros dirigentes regionales y se indica que todo esto debe hacerse desde el respeto a los órganos colegiados, pero reconociéndole que es quien tiene autonomía para la coordinación y que es esta figura la interlocutora con los órganos sindicales.

En este marco resulta muy importante el principio de *subsidiariedad* desatacado por Pavone (2007, p. 62) que ayuda a comprender las relaciones que se establecen entre al escuela, su dirigente y la Administración Pública: “la autoridad externa interviene en las decisiones de las escuelas sólo para ayudarle a realizar los objetivos perseguidos, no para sustituirla [...] con la nueva disposición las escuelas deben abastecerse globalmente a sí mismas, decidir sus propias elecciones, definir los modos, los tiempos y los contenidos del recorrido formativo a organizar”. Ante el grado de autonomía que asumen las escuelas italianas, los directores se convierten en sus representantes legales, siendo responsables no sólo de “gestionar” los medios que se le conceden, sino también de los resultados. Y cuando decimos que son “responsables” lo decimos con todo su sentido, es decir, su cargo no es automático, sino que, una vez en un puesto, está sujeto a evaluación y puede rotar a otras posiciones en función de sus resultados. Un factor a tener en cuenta es que la autonomía de las escuelas italianas no se produce de modo automático, sino que se liga a ciertos requisitos, entre los que se incluyen: la formación expresa del personal escolar para esta tarea; el análisis de la realidad territorial, social y económica de cada escuela en particular; y que se valoren como adecuadas las capacidades de iniciativa de esa escuela concreta (art. 21.4 de la *Legge* 59/97).

El análisis de los resultados, más de una década después, no siempre ha contentado a todos. Por ejemplo, la *Unione Italiana del Lavoro*, sindicato de trabajadores italiano, critica que se haya suprimido la diferenciación entre dirigentes de escuela Primaria y Secundaria, y señala que “las escuelas se mueven en un contexto confuso de reglas, competencias y responsabilidad”, que “deja al sistema en un clima de incertidumbre, no ayuda a realizar una escuela pública de calidad” y señala como razón de estos negativos juicios que la autonomía escolar “se ha determinado en ausencia de unas reglas claras y ha sido confusa, arbitraria y anárquica. (UIL, 2007). Evidentemente la descripción de las realidades dependen del color del cristal con que se mira, pero no cabe duda de que juicios como éste podrían ser representativos de los temores y recelos que despierta con frecuencia, no sólo en Italia, la posibilidad de centros escolares autónomos.

Frente al “personalismo” francés y a la misión compartida italiana entre el centro y su dirigente (aunque con preponderancia de este último) vemos que en las escuelas e institutos españoles muchas de las funciones que en los otros países se delegan completamente en los centros en el nuestro interviene directamente la Administración Pública (ver tabla 1). Ciertamente el Director es un representante de la Administración en el centro, pero no siempre es percibido así por sus propios compañeros, que lo entienden más como un mediador con la Administración. Es frecuente oír las quejas en nuestros centros “contra” la Administración, sin que quienes las profieren parezcan caer en la cuenta de que también ellos, por pertenecer a las escuelas públicas, son parte de la misma: el último eslabón si se quiere, pero parte integrante de ese sistema. Al no ser un cuerpo propio y formar parte de un Equipo Directivo que, dependiendo de cómo se organice, puede quedar, a ojos del profesorado y de las familias, eclipsado por otro de sus miembros: el Jefe de Estudios, quien muchas veces asume tareas esenciales para la vida diaria del centro.

Tabla 1. Autonomía escolar: funciones otorgadas a los centros y responsables de su realización

		Función	A quién se otorga		
			Francia	Italia	España
Ámbito Pedagógico		Elección del método pedagógico	D	D	OC
		Incluir materias optativas	D	D	OC
		Experimentar objetivos o contenidos alternativos (con autorización previa)	D	D	C
		Completar obligatoriamente el Diseño Curricular Base oficial (20)	D+OC	D+OC	OC
		Aprobar la Programación general del centro y las de Aula	D+OC	D+OC	OC
Ámbito organizativo	Tareas administrativo-burocráticas	Experimentar horarios/jornadas diferentes a los oficiales (con autorización previa) (21)	C	D	OC
		Matricular al alumnado	D	—	OC
		Emitir informes	D	D	D / OC
	Gestión de personal	Contratación del Personal	C2 ⁱⁱ	AP	AP
		Ejercer la Jefatura del Personal	D	D	D/MED
		Medidas disciplinarias	D2 +AP	D+AP	AP
		Elaboración de horarios, grupos, asignación de profesorado a los grupos, determinación del tutor...	D	D	D/MED /OC
		Organizar las sustituciones de corta duración	D2	D+AP	AP

	Función	A quién se otorga			
		Francia	Italia	España	
Ámbito organizativo	Tareas administrativo-burocráticas	Velar por el cumplimiento de las disposiciones emanadas de organismos superiores de la Administración	D	D	D
		Disciplina del alumnado	D	D	OC
		Gestión de recursos espaciales y materiales	D	D	OC
		Elaboración del Reglamento Interno	D+OC	D+OC	OC
		Acogida	C2		
		Comedor	C2	D	OC+AP
		Alojamiento	C2	—	—
		Mantenimiento técnico	C2	D	AP
Ámbito económico	Rendir cuentas de un presupuesto cerrado	D1	D	D	
	Posibilidad de flexibilizar algunas partidas de modo autónomo (22)	D2	D	D+OC	
	Autorizar gastos	D2	D	D	
	Toma las decisiones presupuestarias para modernizar equipamientos	D2	D	OC	
	Garantizar la remuneración del personal contratado	C2	AP	AP	

Claves: D1 = Director de E. Primaria / D2 = Director de E. Secundaria / D=Director, indistintamente de la Etapa / MED = Otro Miembro del Equipo Directivo / OC= Órgano Colegiado del centro / C = otorgado genéricamente al centro (C1 si de E. Primaria y C2 si de E. Secundaria) / AP = Administración Pública / — No especificadas. (Fuente: elaboración propia)

El modelo de gestión autónoma de los centros que con carácter general establecía el RD 82/1996 sigue siendo válido tras la promulgación de la LOE de 3 de mayo de 2006. A raíz de esta última asistimos en España a la proliferación de leyes educativas autonómicas que vienen a completar los aspectos que les autoriza la LOE. Es aún pronto para poder analizar los efectos que tendrán estas normativas autonómicas, ya que las más madrugadoras, como la Ley de Escuela Pública Vasca de 1993 se están viendo ahora sometidas a revisión y, las promulgadas en el último lustro están aún en fase de implantación, cuando no directamente en preparación (23). Básicamente la autonomía que se concede a los centros es didáctica (en el marco de lo que establezcan los correspondientes Diseños Curriculares Base en cada Comunidad Autónoma) y la capacidad de organización de los aspectos que influyen a la hora de poner en marcha la planificación didáctica. Más allá de eso la autonomía que se les concede es mínima y, sobre todo, en lo que se refiere a la cuestión económica: “los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de

gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro”, reza literalmente el art. 120.2 de la LOE, dejando en manos de las Administraciones Públicas la obligación de favorecer “la autonomía de los centros de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados” (LOE, art. 120.3). Por tanto, la autonomía que se concede para la adopción de libros de textos (LOE, D.A. cuarta), plantear planes experimentales de trabajo, formas de organización o ampliación de horarios (LOE, art. 120.4) es muy limitada, ya que “en ningún caso” pueden “imponer aportaciones a las familias ni exigencias a las Administraciones educativas”. No deja de resultar paradójico que se disponga que la autonomía consista en estar sometido a una Administración a la que no se le pueda exigir. Da mucho que pensar sobre la relación que pretenden establecer los poderes públicos y sobre si la autonomía escolar en España no será más aparente que real.

Completamos este recorrido con un compendio de las principales atribuciones en cada uno de los ámbitos clásicos de autonomía escolar: curricular, organizativo, administrativo y económico. No entramos en detalle en ellas porque excedería los límites de este artículo y ya ha sido objeto de otros estudios recientes (24). Lo que vamos a hacer es resumir algunas peculiaridades de las tareas de gobierno que se asignan a las escuelas en cada país y ver si se atribuyen al directo o a otros órganos de gobierno, por entender que a través de esas tareas podemos bosquejar el grado de autonomía que se concede a los centros y detectar posibles fuentes de tensión entre distintos estamentos dentro del centro.

La gestión del personal resulta casi un tabú para los sistemas funcionariales. Pero la estructura que tienen los sistemas escolares de los tres países objeto de nuestro estudio hace que los centros particulares queden desposeídos de la autonomía necesaria para, por ejemplo, poder cubrir con personal adecuado las plazas docentes o de personal de servicio. Cierto que en los tres países encontramos funciones asignadas a la dirección en relación con el reparto de cometidos al personal, la supervisión de su trabajo y la adopción de medidas disciplinarias (25), pero a la hora de la verdad en los tres escuchamos quejas sobre la falta de competencias reales de la Dirección y la falta de apoyo externo real (por parte de la Administración, de la Inspección...) cuando alguien no cumple con su tarea. Puede que en España la situación sea más extrema, pues tanto en Francia como en Italia la Dirección de un centro puede decidir, por ejemplo, sobre la formación permanente que debe realizar el profesorado, y en el caso de Italia puede llegar a influir en determinados complementos económicos que recibe el personal y a decidir si en su centro los docentes deben adscribirse de un modo u otro a las aulas. En este sentido, Italia ha ganado recientemente (en febrero de 2009) una ba-

talla por la autonomía de los centros: ante una modificación proyectada por el Ministerio para que en los centros se implantase el modelo de docente único por aula sindicatos italianos como CISL-Scuola reivindicaron la autonomía de cada escuela para asignar docente único o continuar con el modelo que hasta ahora se tenía (tres docentes cada dos aulas). Al final ha prevalecido la autonomía de los centros para decidir el modo de asignar el personal docente.

El ámbito de la gestión económica también resulta espinoso, de hecho es el menos desarrollado en los tres países, y donde se podrían encontrar mayores diferencias es en el caso de que se obtenga financiación extra por proyectos concretos presentados (que, aun así, están igualmente sujetos a un marcado control). Ningún centro en ninguno de los tres países es consultado directamente antes de que se le asignen los fondos, ni puede obtenerlos por otras vías que no sean la asignación presupuestaria de la Administración. Pueden, eso sí, autorizar gastos, si bien en el caso italiano y español están sujetos a organismos de intervención económica superiores para que la autorización sea totalmente válida.

En Italia la dotación económica se divide en “ordinaria” y “equitativa” (*perquativa*) (art. 21.5 de la *Legge* 59/97). Lo que se pretendía con ello era permitir la utilización prioritaria de la segunda partida para el desarrollo de la actividad educativa pudiendo atender a las necesidades específicas que cada escuela presenta y que no tiene por qué coincidir con las de otras escuelas. Podríamos entenderla como una partida de asignación discrecional. Esta autonomía se vio notablemente aumentada en 2003, en este mismo sentido, y contrasta con la realidad de los otros dos casos, especialmente para la escuela primaria, donde la autonomía consiste más bien en una gestión de los fondos conforme a una delegación ya prefijada: los centros franceses deben notificar sus presupuestos a la autoridad central, y los españoles gestionan los fondos con una muy escasa capacidad para alterar las partidas ya establecidas.

4. EL CLIMA ORGANIZATIVO, EL PAPEL DE LA DIRECCIÓN Y LA CONCIENCIA DE EQUIPO

Decíamos al comienzo que es preciso tener en cuenta la diferencia que marca cada etapa educativa en cuanto a necesidades organizativas, y es cierto. En general en los centros que imparten la Educación Primaria tiende a haber un mayor clima de equipo, y tal vez por la propia misión a la que se ven llamados los docentes, por entender que han de estar más en contacto con las familias, o porque el hecho de ser tutores de “ciclos” y ser menos docentes por aula les obliga a estar más en contacto, acaban siendo un colec-

tivo más o menos bien avenido; en cambio, la realidad de los centros de Educación Secundaria, por la mayor compartimentación de las enseñanzas, por la organización interna de los centros en Departamentos por áreas científicas, etc. se presta más al celularismo organizativo.

Somos conscientes de que tampoco podemos caer en excesivas simplificaciones, y no cabe duda de que el propio carácter personal del equipo directivo hace que exista una gran variabilidad. Por ejemplo, en centros de Educación Primaria franceses es posible encontrar directores que optan por realizar solos todas las tareas organizativas y administrativas, y trabajar en equipo en otros ámbitos, pero es algo sobre lo que es difícil establecer generalizaciones, pues la legislación deja un amplio margen y no establece un “equipo” tal como se encuentra definido de modo específico para los Directores de Centros de Educación Secundaria, para quienes se estable legalmente (26) que sean secundados en el desempeño de sus funciones por dos figuras: el Director Adjunto (27) (*Adjoint*) y el Gestor (*Gestionnaire*) (28). Pese a contar con este mínimo equipo el Director sigue siendo la figura fundamental de los EPLE. Bajo la autoridad del Rector y del Inspector de Academia ejerce su labores y establece con los miembros de su equipo las delegaciones oportunas, contractualizadas y formalizadas (29). Para las cuestiones meramente administrativas se cuenta con una secretaria (30). Últimamente, a raíz de la circular 2005-156, se confirmaba que todos actúan bajo su supervisión.

La creación de los Consejos Pedagógicos en los EPLE desde 2005 se cree que ayudará a cambiar ese protagonismo indiscutido del Director, si bien es aún pronto para extraer conclusiones de los efectos que puede producir en la vida del centro un órgano que él mismo preside. La experiencia habida con los Consejos de Administración de los EPLE no resulta muy halagüeña en este sentido: a menudo los directores franceses se quejan de que es un órgano excesivamente dominado por el profesorado.

En Italia las referencias legislativas en las que se indique expresamente qué relación debe mantener la dirección con los equipos se encuentran en el Decreto legislativo 165/2001 (Art. 25, apdos. 5 y 6). En él se viene a decir que para ejercer sus funciones el Director puede “ayudarse” de docentes que él mismo escoja para delegarles tareas concretas, y que le “coadyuva” un responsable administrativo para las tareas del servicio administrativo y de gestión del personal. Nótese que los verbos sitúan al director en situación privilegiada en la relación con sus “ayudantes” e incluso con los Consejos Escolares, tanto que si es un director de centro de Primaria o Secundaria presenta periódicamente al Consejo un informe “sobre la dirección y la coordinación de la actividad formativa, organizativa y administrativa, a fin de garantizar la más amplia información y un eficaz enlace para el ejercicio de

las competencias de los órganos de la institución escolar”. Nótese de nuevo cómo lo que presenta es una información de lo ya realizado, no una solicitud de autorización para poner en marcha planes, por lo que se refuerza el papel principal de estos nuevos directores, considerados “dirigentes”. Ello no quiere decir que el director italiano actúe sin control ni que deba actuar de forma despótica. Al contrario, ahora es cuando más que nunca asistimos al desarrollo de la literatura sobre la importancia de saber ser un líder carismático. Lo que sí se reconoce es que si se quiere impulsar un cambio en la escuela es necesaria una dirección estratégica, con personas específicamente formadas para estar “a la altura de las nuevas responsabilidades requeridas al ser titular de la institución formativa” y en ello “el Director desempeña un papel de primer orden en la tarea de imprimir a la institución escolar de la que es titular motivaciones y energías” (Pavone, 2007, p. 63).

En España se ha optado por un modelo de gestión colegiado, con un órgano de gobierno del centro superior al propio Director: el Consejo Escolar, quien, junto con el Claustro adoptan decisiones que en otros países asumen directamente los Directores. Es más, quien verdaderamente toma las decisiones estratégicas, quien tendría el poder “legislativo” (por establecer un símil con otras esferas de gobierno colectivo) en un centro español es el Consejo Escolar, pudiéndose considerar el Equipo Directivo como un órgano de gobierno ejecutivo. En general se acepta en España que la complejidad de los objetivos de la función directiva hacen absolutamente necesario que, desde la asunción de los compromisos y responsabilidades que formalmente se atribuyan a cada cual, se desarrolle un trabajo en equipo, con una actitud de permanente perfeccionamiento por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. El problema es que, como hemos visto al hablar de autonomía, parece que a los centros españoles se les niega la autonomía y se tiende a convertir a sus directores en meros gestores que, además, se ven en la necesidad de establecer coaliciones entre los distintos actores de su escenario institucional.

5. LOS PROYECTOS DE CENTRO Y SU RESPALDO POR PARTE DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS

Otra forma de apoyar la autonomía de los centros es vincularla a la realización de Proyectos de Centro que en cada país recibe una denominación: *Projet d'Établissement* (PE) francés, *Piano dell'Offerta Formativa* (POF) italiano y Proyecto Educativo de Centro (PEC) español. Estos planos se someten de un modo u otro a evaluación y se vinculan a los mandatos directivos con proyectos concretos de actuación, cuya posterior evaluación determinaría la continuidad del director en el caso francés. Pero veamos con más detalle cómo se conforma cada uno.

El *Project d'Établissement* (PE) se configura entre 1989 y 1990 (31) como algo tan esencial que es lo que realmente da sentido a la existencia del propio centro EPLE y puede llegar a explicar el buen o mal rendimiento de un centro en su conjunto (32). Tradicionalmente la autonomía de los centros se traducían en una dotación horaria global, una capacidad presupuestaria y pedagógicas que los propios centros, con sus directores a la cabeza, organizaban atendiendo a las instrucciones, circulares, notas de servicio, etc. a la que tan aficionado es el Ministerio francés. El PE no es sólo la expresión del proyecto curricular, sino que entra de lleno en todos los aspectos organizativo-administrativos y económicos que hemos señalado al hablar de la autonomía otorgada a los centros franceses. Además, debe ser la expresión de cómo se van a llevar a cabo las “misiones” del EPLE, a saber (IGEN-IGA-ENR, 2006):

- Enseñanza y transmisión de conocimientos para alcanzar los objetivos nacionales (33).
- Apertura hacia el “horizonte europeo” (con intercambios escolares con otros países).
- Introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).
- La continuidad en el cambio de una etapa a otra.
- Formación Continua en un contexto de aprendizaje permanente.
- Educar en la cohesión local, la educación para la ciudadanía y en valores.
- Orientación, inserción y preparación para la vida laboral.
- Organizar un plan de apertura a la comunidad, convirtiéndose en fuente de estímulos culturales.

La *Lettre de mission* introducida en Francia a raíz del Protocolo del Personal de Dirección de 2002 es una idea de gran interés. Se trata de un documento resultante de la primera fase de evaluación del proceso de selección de directores, tal como se establece en el Protocolo del Personal de Dirección publicado en 2002: el Director del centro, su Adjunto y su Gestor —si es necesario incluso con ayuda de expertos internos y externos— establecen un diagnóstico de la situación del centro, con sus puntos fuertes y débiles, las tendencias evolutivas en su funcionamiento, los futuros ejes de actuación, etc. Este diagnóstico, emitido por el Director, se somete a validación por parte del Rector de la Academia en que se encuentra el centro y se convierte en la base para una “hoja de ruta” que, por mandato directo del Rector, establece unos objetivos concretos para los siguientes tres o cuatro años. Aunque

no es un “contrato” formal, al menos significa el establecimiento claro para todas las partes de las bases de trabajo extraídas de la observación de la realidad en que se va a desarrollar, con unas garantías de supervisión por parte de la Administración.

El POF italiano viene definido oficialmente desde el Ministerio como la “carta de identidad” de una institución escolar por contener las líneas distintivas del centro, sus aspiraciones culturales y pedagógicas, los proyectos curriculares y también los extracurriculares (de apertura al entorno), marcando las líneas maestras en el plano didáctico y organizativo de ambos tipos. Los elementos que contiene un POF y que muestran la autonomía que ejercen los centros son:

- Disciplinas y actividades libremente elegidas dentro de la cuota curricular que les reservan los diseños curriculares oficiales.
- Posibilidades optativas ofrecidas a estudiantes y sus familias.
- Actividades añadidas en la cuota facultativa del curriculum,
- Acciones de continuidad entre etapas, de orientación, de refuerzo educativo, etc. correspondientes a las necesidades de alumnado concreto.
- Los horarios y agrupaciones de alumnado, provenientes de la misma o de diversas clases.
- Las modalidades de evaluación y los criterios para evaluar a algunos alumnos y para el reconocimiento de créditos.
- La organización adoptada para poder realizar los objetivos generales y específicos de la acción didáctica.
- Proyectos de Investigación y experimentación.

Algunos de los aspectos recogidos en el POF se someten, desde 2005, a una “puntual y razonable monitorización, cuantitativa y cualitativa” a través de sistemas informáticos coordinados desde la Dirección General de Ordenación Escolar del Ministerio. En estos planes también se incluyen las medidas, si as hay, para la creación de redes institucionales para apoyar la autonomía de los centros y fomentar la investigación educativa.

En España el instrumento análogo a los que venimos comentando es el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Además, desde 1995, cuando el Director se presenta a la elección en un centro debe presentar un “programa de dirección” que se mantiene en la LOE de 2006 como un proyecto que incluye los objetivos, las líneas de actuación y la evaluación del mismo (LOE, art. 134.1.d.). Se podría pensar que este proyecto de dirección se parece un

poco a la *Lettre de mission* francés que ya hemos comentado, pero hay que reconocer que el rigor de estos proyectos es mucho menor frente al que se plantea en la *Lettre* y que el nivel de compromiso de la Administración con este Programa es mucho menor.

Además, nada garantiza que, si sale elegido, automáticamente el proyecto de dirección se ponga en funcionamiento, pues es el PEC el que realmente dirige la vida del centro. La LOE ha venido a establecer una denominación que en algunos momentos resulta ambigua, pues si en la literatura propia de la Organización Escolar encontramos que los Proyectos Educativos de Centro, tras un análisis de contexto y la formulación de unas Finalidades Educativas, contenían en sí mismos el Proyecto Curricular de Centro, el Reglamentos de Organización y Funcionamiento (en sus variadas denominaciones autonómicas) y los planes y memorias anuales, ahora se dice que “los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro” (LOE, art. 120.2), lo que da lugar a interpretar que pudieran ser documentos paralelos. Como novedad cabe destacar que ahora se contempla que los PEC “incluyan las actividades que padres, profesores y alumnos se comprometen a desarrollar para mejorar el rendimiento académico del alumnado (LOE, 120.5).

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Cerramos este artículo con algunas consideraciones que, sin pretender ser dogmáticas pero siendo el resultado de la pausada reflexión sobre las cuestiones que venimos comentando y de la observación y experiencia de la realidad educativa en los centros escolares, creemos de utilidad tanto para futuras investigaciones como para quienes quisieran tomarlas como punto de partida de debate en sus propias instituciones.

Los centros escolares necesitan, ciertamente, una mayor autonomía. Pero no una autonomía entendida como libre albedrío arbitrario, que es lo que más recelo despierta en la comunidad educativa española cada vez que se abre el debate, sino que se entendería como una capacidad real para obrar dentro de marcos prefijados, y, al mismo tiempo, como una capacidad para rendir cuentas y asumir la responsabilidad de los éxitos y de los fracasos. En este sentido, la iniciativa italiana de no conceder la autonomía hasta que su personal (directivo y docente) se haya formado convenientemente establece una pauta interesante: conceder autonomía a quien verdaderamente conoce qué asume y está capacitado para ejercerla según unas normas claras y asequibles establecidas previamente.

La existencia de esas normas se conjugaría con la flexibilidad para las instituciones, con lo cual tampoco queremos decir que se deba reglamentar hasta el extremo. En realidad, como señala Rembado (2005, p. 2): “en la escuela de la autonomía el ordenamiento debe ser ‘ligero’, y de todos modos no es el centro del sistema, porque el eje vuelve (o va, por primera vez) a coincidir con la persona en situación de aprendizaje. Se trata de tenerlo en cuenta y de regularse en consecuencia”. Lo que sí añadiríamos a esta interesante observación es que esa regulación debería ser ligera pero útil, es decir, ir a lo sustancial para permitir el funcionamiento autónomo de la escuela.

Un aspecto que consideramos imprescindible es la revitalización de los documentos de planificación de centro, para que dejen de tener un carácter burocrático de mero cumplimiento ante la Administración. Sea cual fuere la denominación que finalmente adoptase, el documento que prefijara la actuación autónoma del Centro (o de su Director) para una realidad concreta debería ir acompañada de unas medidas precisas de financiación u otra clase de apoyo logístico, para que no quedaran en simples declaraciones de intenciones. La misma flexibilidad que comentábamos en las normativas generales debería regir para estos proyectos, salvando las obvias diferencias que plantean los distintos marcos institucionales. En este sentido, la posibilidad que se plantea en Italia de tener una serie de partidas a discreción del centro constituye una pauta interesante que permite a los centros destinar fondos a necesidades peculiares que pueden no darse en otros contextos.

El debate sobre si debe primar el órgano colegiado o unipersonal en el gobierno de los centros será difícil de resolver con una respuesta única para los países que hemos tomado como referentes en nuestro estudio o para toda Europa, porque entronca directamente con las raíces culturales de cada población. Tampoco se trata de llegar al “modelo único”: creemos más útil para una efectiva autonomía de los centros el compromiso real de las Administraciones Públicas con un Proyecto de Centro bien definido y que podría empezar con las condiciones de trabajo que se fijan para quienes deba coordinar/dirigir los centros escolares. Ello requiere tiempo y dotación de los recursos humanos necesarios. Nótese que no decimos “muchos” o “más” y que tampoco hablamos sólo de “profesorado”, sino “necesarios”. Y esto nos llevaría a una cuestión que sabemos profundamente espinosa, pero que si se sigue obviando siempre acabará subyaciendo en los problemas de funcionamiento de las escuelas: nos referimos a la capacidad de quien ejerza en última instancia el gobierno del centro (ya sea el Consejo Escolar o Dirección) de poder intervenir en la contratación del personal (docente o no) de su centro y en su asignación a puestos concretos una vez que llegan a la escuela. Entendemos que se reclame desde los Consejos Escolares el poder de decidir sobre quien será director de su centro, pero no entendemos que

no soliciten un cierto poder de decisión, o al menos, poder emitir un parecer más o menos vinculante cuando tiene un personal (en todos los escalafones) que no les satisface o que reiteradamente incumple sus obligaciones con la suficiente habilidad para eludir los controles administrativos, o que, simplemente, no sabe y no se forma adecuadamente para ejercer su trabajo. Sabemos que es un debate espinoso, pero convendría irlo abriendo, porque si no los trabajadores saben que en realidad no rinden cuentas sino ante una genérica Administración Pública que no siempre desciende a la realidad cualitativa de los centros, y eso es muy diferente a sentirse comprometidos (en el buen sentido de la palabra) con la comunidad educativa en la que realmente se inserta. Sabemos que siempre el temor subyacente es que se convirtieran en procesos arbitrarios o nepotistas, pero estamos seguros de que se entiende que no abogamos por unas capacidades de decisión incontroladas ni descontroladas, sino debidamente reglamentadas (las reglamentaciones actuales resultan a veces insuficientes, incluso porque la comunidad educativa las desconoce) para que no se produzcan las situaciones reales que muchas veces ni se declaran oficialmente por la manifiesta sensación de que de nada va a servir.

En definitiva, se trataría de que la dirección pudieran trabajar con un auténtico proyecto de dirección, que fueran capaces de transmitir o consensuar (según el caso) con la comunidad educativa para trabajar en estrecha colaboración con sus miembros en su desarrollo, y eso incluye a las Administraciones Públicas de las que depende, sobre todo en el caso español (nos sigue resultando cuando menos chocante el modo en que se ha redactado el art. 120.4 de la LOE). Si no hay una verdadera colaboración de las Administraciones todo intento de que la dirección de un centro funcione estará condenado a fracasar de antemano o, en el mejor de los casos, a presentar importantes disfunciones. Por eso, el modelo de flexibilidad por el que abogamos debería pasar por confiar en quien va a ejercer dicha coordinación, darle el tiempo necesario para que la dirección no se convierta en una labor a realizar en horas extraordinarias no reconocidas, y darle el personal que sea necesario: en unas ocasiones, por las características del centro, podría ser personal de servicio y en otras, docente. Muchas de las peticiones de “descarga lectiva” que se realizan reiteradamente desde organizaciones y directores escolares tendrían que ver con ello, y les permitiría no abandonar la docencia, que es lo que tanto asusta al resto de sus colegas docentes.

Pese a todo, estamos de acuerdo en que las funciones de dirección no pueden convertirse en un “cheque en blanco”. Al obtener unas condiciones excepcionales de trabajo también se aceptan que éste requiere unas condiciones especiales de formación, unas formalidades de supervisión del propio trabajo, una transparencia en la gestión del tiempo, para que no se convierta en “un modelo de aficionados, excesivamente dependiente del profesora-

do del centro y poco capacitado para llevar adelante su proyecto” (34). En efecto, las responsabilidades que se otorgan a la escuela autónoma deberían ir en consonancia con la formación inicial y permanente de quienes trabajan en un centro. En este sentido nos parece muy acertado que, como ya hemos comentado que sucede en Italia, la concesión de la autonomía no se haga de forma automática, sino cuando la comunidad escolar se haya preparado para ello, porque si no podría poner en peligro la propia prestación de lo que, no olvidemos, es un servicio público de primer orden.

Y si la autonomía no debería ser sinónimo de ausencia de control, tampoco se puede convertir en una burocracia controladora que impida a cada profesional realizar su verdadera tarea. En este sentido habrá que aquilatar con mayor rigor la carga de trabajo que suponen ciertos sistemas de rendición de cuentas que suponen que un profesional pase más de la mitad de su tiempo dando cuenta de lo que se supone que estaba haciendo. Aquí se abrirían nuevos asuntos por explorar; por ejemplo, la gestión telemática, a través de software más o menos diverso puede ser vista como una ayuda a la gestión, pero también se convierten, a menudo, en medios de control que restan autonomía a los centros y acaban por conformarlos a todos según un patrón clónico (lo cual entraría en abierta contradicción con la diversidad que implica la autonomía).

Vemos, pues, que los problemas cotidianos de la escuela son, como decíamos al comenzar, consecuencia de la interacción de los múltiples factores señalados al comienzo de este artículo, muchos de los cuales escapan hoy por hoy al control o a la capacidad de acción de cada escuela. Y mientras la escuela siga teniendo las manos atadas para afrontar ciertas variables estará condenada a ver cómo se repiten una y otra vez esos problemas. En lo que no estamos de acuerdo es en que se deba otorgar diferentes competencias a los centros de Educación Primaria o Secundaria sólo por impartir una u otra etapa. Creemos que condicionantes ya señalados, asociados al tipo de alumnado o entorno sociales de riesgo deberían ser más decisivos a la hora de permitir acciones divergentes en las escuelas.

Por tanto, creemos que, si atendemos a las fórmulas que se están ensayando en nuestros más directos vecinos, podríamos decir que las escuelas españolas necesitan, además de tener unas funciones propias, que su dirección tenga unos roles operativos, claramente especificados y contrastables, de modo que se convirtiesen en garantes de la coordinación y la efectiva puesta en marcha de los planes elaborados en su centro. Asumir la autonomía en un centro implica la formación no sólo de sus cuadros directivos, sino de todo el personal que trabaja en ella; no se puede “imponer” la autonomía sino que debería obtenerse tras un compromiso real de la Comunidad Educativa con la adquisición de conocimientos y competencias para ejercer

dicha autonomía a todos los niveles: no sólo didácticamente, sino también a nivel económico y de gestión. Se podrá pensar que las nuevas aplicaciones informáticas que manejan los centros escolares resuelven estos problemas,

Decíamos al comienzo que los tres puntos claves de la autonomía son los referentes legislativos, el respaldo real de las administraciones a los proyectos educativos que se gestan en cada centro y las capacidades de decisión y de unidad de gestión que tiene realmente una escuela. No son tres elementos que corran en paralelo y a distintas velocidades, sino que están íntimamente relacionados: la mayor definición de las líneas generales de juego (incluido el reconocimiento de que la gestión y dirección de la autonomía requiere grandes cuotas de tiempo que hacen difícil la compatibilidad con la docencia, como ya han asumido en los dos países vecinos que hemos descrito) y una mayor clarificación de los aspectos en que debe formarse una comunidad educativa para poder ejercer plena y conscientemente la autonomía a todos los niveles (empezando por la formación inicial de todo el profesorado en estas cuestiones) deberían traducirse en una mayor confianza por parte de las Administraciones Públicas, al mismo tiempo que en un mayor respaldo, en un compromiso real de esas mismas Administraciones con la autonomía de sus escuelas, hasta el punto de confiar en ella incluso la gestión del personal y de los recursos económicos, de la que luego tendrían que dar cuenta cabal cada centro. Sabemos que es una propuesta arriesgada, pero de otro modo se estarían dando soluciones parciales que no acabarían de resolver los problemas que aquejan al actual sistema de gestión escolar de nuestro país.

NOTAS

- (1) Las “funciones” o “tareas” a desempeñar vienen definidas a nivel legal por las distintas normativas de cada país, y así nos referiremos a ellas, mientras hablar de “dimensiones” implica “cualidades”, y no cabe duda que el ejercicio de la autonomía (y, por tanto, de su gestión) tiene dimensiones humanas, técnicas y administrativas.
- (2) Los centros escolares son uno de los elementos más importantes del sistema educativo porque en ellos se proyectan y desarrollan lógicas diferenciadas y diversidad de proyectos y procesos educativos. En su análisis previo es preciso considerar qué tipo de organización es la escuela. En este artículo vamos a considerarla como un lugar donde se dan cita un conjunto estructurado de elementos diferenciados cuyas proporciones, relaciones e interacciones suponen una función global y persiguen unos fines específicos.
- (3) Que en España, al dejar de ser en la década de los noventa el final de la escolarización obligatoria, adquiere como sucedía ya en la mayoría de países, un sentido de “etapa de paso”.
- (4) Generalizar con respecto a la “realidad escolar” siempre es un arriesgado intento, pues en los tres países que consideramos pueden encontrarse marcadas diferencias entre escuelas de unas regiones u otras, entre centros urbanos o rurales, y entre centros periféricos o ubicados en el núcleo de una misma población.
- (5) No sólo por la aplicación del mismo baremo que los centros públicos, sino, por ejemplo, por la necesidad de recibir autorización previa para ampliar las líneas educativas aun contando con las instalaciones necesarias.
- (6) Consideremos la existencia en Francia de las Guarderías Familiares (*crèche familiale*): si una zona escolar está completa las familias pueden optar por contratar a una persona autorizada que, en los propios domicilios, se hace cargo de hasta tres niños de entre tres meses y tres años. A esta persona la controla un profesional puercultor y la dirección de la guardería pública de la zona, quien puede visitarla regularmente para inspeccionar su trabajo. Se pueden pedir ayudas públicas para este tipo de enseñanza.
- (7) Liderazgo entendido también en su faceta de manifestación de poder informal, es decir, que no estando reconocido explícitamente influye tanto o más que si lo estuviera. Existen diversos mecanismos informales para crear ese liderazgo: la “identificación” con el líder, el poder “coercitivo” -que ejerce, v.g., una persona cínica-, el poder de las recompensas, el poder de “referencia” -basado en la relación social-; frente a los mecanismos formales, derivados de la experiencia profesional o de la legitimación que otorga la propia posición dentro de la organización.
- (8) Como señalaba Puelles Benítez (1991, p.9), “Porque la educación como institución admite una gran variedad de contenidos y orientaciones ha sido objeto de apasionados debates, de hostilidades continuas, de hostigamientos sin fin, de polémica, en suma. Aún más, resulta especialmente significativo que desde todos los bandos, desde todas las perspectivas, la educación haya sido objeto de idolatrías, de una fe entusiasmada o de una esperanza ilimitada. Aún hoy, el atractivo de la educación como institución básica de la sociedad se mantiene casi con las mismas connotaciones que en nuestro siglo liberal”. Recientemente Prats y Raventós (2005, p. 230) nos recuerdan que: “los sistemas educativos y europeos nacieron como un elemento vertebrador en lo político y lo social de los estados naciones. En otros casos, surgieron por la evolución de iniciativas de ámbito local, municipal o regional, o bien por las realizaciones de confesiones religiosas”.
- (9) Sanciones de las que ningún miembro quedaba a salvo: desde el habitual castigo físico para el alumnado hasta las amenazas de despido para el profesorado. Pero el Director autocrático y omnipotente desaparece en Reino Unido en la segunda mitad del siglo XX en aras del “profesionalismo moderno”. Poco a poco se ha ido configurando la idea de que una escuela bien dirigida es aquella en la que se producía un control social basado no en el autoritarismo sino en la voluntaria cooperación de todos sus miembros.
- (10) En 1988 se abrió la posibilidad de que las escuelas no dependiesen administrativamente del sistema de gestión habitual arbitrado por las Autoridades Educativas Locales (LEAs) sino que, si así se decidía en una reunión de padres y madres del alumnado, podía depender y recibir directamente los fondos económicos del Ministerio. A este tipo de escuelas se les denominó *Grant Maintained Schools*, (G.M.S.). Los principales motivos por los que se optaba por esta separación tenían que ver con la visión de las LEAs como algo burocrático, como un organismo que sólo sobrecarga de trabajo.

- (11) Egidio Gálvez (2007, 126 y ss) las perfila como escuelas que, solas o unidas a otras escuelas, se asocian con una organización externa (una empresa, una universidad, una asociación...) con la que comparte una determinada visión educativa para mejorar sus resultados y establecer relaciones de colaboración a largo plazo.
- (12) En p.5, en el Editorial de su número 61 de junio de 2007. Podríamos considerar que este editorial es una buena muestra de la visión oficial tanto de la propia Junta de Andalucía y del partido político que la sustenta y que sería suscrito en muchas otras Comunidades Autónomas españolas.
- (13) Circunstancias todas ellas que resultarían inaceptables para los mandos de cualquier otra organización de corte empresarial. Difícilmente encontraríamos a un directivo de empresa que se aviniera a realizar su trabajo en un clima social donde su autoridad fuera cuestionada.
- (14) *Directeur d'École*, en las Escuelas Maternales y Elementales, *Principal* en los *Collège* de enseñanza secundaria inferior y *Proviseur* en los *Lycée*, de Enseñanza Secundaria superior: Estas dos últimas figuras tienen siempre un Adjunto que se considera un primer paso en la figura directiva profesional. En el actual entramado funcional francés, y desde la fuerte mentalidad meritocrática de la vecina sociedad gala, es de suma importancia determinar a qué tipo de escuela y cuerpo directivo se pertenece y, dentro de un puerto concreto, en qué categoría se sitúa cada cual. Es posible realizar clasificaciones no sólo por el escalafón funcional, sino también en función del lugar de trabajo, de la duración de las carreras directivas, del modo de dirigir las, etc
- (15) *Établissement Public Local d'Enseignement (EPL)*. Alude a los centros públicos de Educación Secundaria (*Collège* y *Lycée*). La característica común es que están dotados de personalidad jurídica y autonomía económica.
- (16) La importancia que se la atribuye es diferente si su centro pertenece a una pequeña población o si está en una gran ciudad, como París. Es normal que en la *Ville* (núcleo metropolitano parisino) las exigencias hacia el director aumenten, mientras que en pequeñas poblaciones es un personaje importante y muy respetado. En todo ello podríamos ver no sólo una cuestión técnica educativa, sino también intereses de tipo político, ya que el Director es un líder de opinión, que puede llegar a influir sobre un cierto número de electores. No olvidemos que en los pueblos, durante el último tercio del siglo XX el cargo de Director y de Secretario del Ayuntamiento solía confluir en la misma persona. Si a ello unimos que la vida de un pueblo dependía en gran medida del dinamismo del Secretario de su Ayuntamiento y de las relaciones establecidas entre éste y el alcalde, comprenderemos que el Director-Secretario de Ayuntamiento se convirtiese en un agente de gran influencia en la vida de los habitantes de una localidad, llegando a configurarse como un auténtico "relaciones públicas".
- (17) A veces son sólo las dimensiones. Como circunstancia cuando menos llamativa, recordemos cómo los directores de escuela parisinos están liberados de la labor docente a tiempo completo (los de otras poblaciones no): una muestra de la importancia que se le conceden a las actividades pedagógicas que lleva a cabo fuera del aula en esa zona escolar concreta. Aun así, la liberación de docencia no queda al arbitrio de cada director, sino que el Ministerio define los tramos en función de los cuales se efectúa una descarga horaria determinada. Normalmente el criterio se basa en el número de aulas que tenga un centro.
- (18) Una cuestión a medio camino entre la gestión económica y la apertura al entorno es la posibilidad de constituir redes de escuelas y consorcios. Esto nos recuerda las posibilidades que ya hemos apuntado para las escuelas anglosajonas de formar *trusts* y nos hace ver cómo en un modelo fuertemente funcional como el italiano se adoptan fórmulas a medio camino de sistemas de mercado a fin de optimizar su funcionamiento.
- (19) No creamos que por ello se atomiza la toma de decisiones. La misma Ley específica que esas atribuciones se realizan dejando claro el sentido de "nivel unitario y nacional de derecho al estudio, y la existencia de elementos comunes en el sistema escolar público en materia de gestión y programación que define el Estado" (art. 25.1).
- (20) La lástima es que no en todos los centros se aprovecha esta oportunidad y en numerosas ocasiones (más de las deseables) la programación de centro se sustituye por la programación estandarizada de una editorial comercial.
- (21) Hay un sentir generalizado en los tres países respecto a que muchas de esas tareas podría hacerlas un buen profesional administrativo. En caso de tener que hacerlas directamente se

- suele reclamar una descarga horaria pero éste es uno de los elementos que mayores temores despierta y que hacen desconfiar de la figura directiva entre los compañeros: que la “deserción” (fundamentalmente docente) por parte de quien asume la dirección de los centros le lleve a desconectarse de la realidad de las aulas.
- (22) La gama de propuestas y de posibilidades de elección en Francia e Italia es muy alta, e incluye la posibilidad de establecer días de descanso entre semana o ampliar la docencia a los sábados, como sí ocurre, por ejemplo, en Francia.
 - (23) Desde 2005 los Centros de Secundaria franceses se han convertido en empleadores directos, bien por sí mismos o con la ayuda de empresas, respecto al personal auxiliar (IGEN-IGAEN, 2006, p. 8). Se considera que esto es una “tarea de acompañamiento de la misión de enseñanza” (ibídem, p. 15).
 - (24) En Italia y España pueden flexibilizarlo, pero siempre dentro de las partidas que ya se le asignan, por lo que en realidad la variabilidad es mínima.
 - (25) Al cierre del año 2008 las Comunidades Autónomas con ley de educación aprobada y publicada en sus respectivos Boletines Autonómicos eran País Vasco (que en 2007 vio cómo el Tribunal Superior de Justicia del país vasco le obligaba a modificar ciertas cuestiones relativas, precisamente, a la dirección escolar) Andalucía, Cantabria y Castilla-La Mancha. En preparación están las de otras comunidades, como Cataluña, Extremadura, Galicia o Valencia.
 - (26) Véase, por ejemplo, Pavone (2007), Oria, M^a R. (2007).
 - (27) Aunque las “medidas” en el caso de los tres países que venimos analizando no van más allá de la capacidad de “recurrir a instancias superiores”, lo cual resta peso específico a dicha figura si el incumplimiento es deliberado.
 - (28) Cfr. art. 10 del *Décret n. 85-924* y Apartado II. del *Protocolo d'Accord relatif aux Personnels de Direction* de 2002.
 - (29) No es docente, sino que pertenece al cuerpo de personal de dirección. Se centra en tareas pedagógicas, educativas y administrativas. Suple al Director en caso de ausencia -en especial si hay que presidir las reuniones de los órganos colegiados de centro- y puede firmar por delegación algunos documentos. Puede haber más de uno en un mismo centro.
 - (30) Conforme a la *Circulaire n. 97-035*, tampoco es docente. Pertenece al cuerpo de la Administración Escolar y Universitaria y se ocupa de tareas administrativas, materiales y económicas bajo la autoridad del Director.
 - (31) Art. 10 del *Décret n. 85-924*.
 - (32) Este sería el equipo mínimo. Se pueden construir equipos más numerosos, aunque con un reparto de funciones similar.
 - (33) Con la *Loi n 89-486* y su consecuente *Circulaire* de mayo de 1990.
 - (34) El grupo IGEN-IGAENR (2006, p. 5) destaca cómo se ha acuñado una expresión para designar esa influencia: el *effet établissement*.
 - (35) Superando las habituales dificultades: escaso tiempo para poder desarrollar verdaderamente los conocimientos, heterogeneidad en las aulas, excesivo academicismo aún, el clima de aula (no siempre positivo), etc.
 - (36) Es la visión de un director granadino en ejercicio, González Vázquez, J.G., en VV.AA. (2004, p. 34).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anteproyecto de Ley de Educación de Aragón de Septiembre de 2008. Disponible en: <http://www.entretizas.org/spip.php?article433> (Consulta 2008, 15 diciembre)
- Antúnez, S. (2007). Autonomía Escolar: incrementar la confianza y la responsabilidad. *Andalucía Educativa*, 61, 24-28.
- Blanchet, R., Weiner, C. y Isambert, J.P. (1999). *La revalorisation du rôle des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire*. Paris: M.E.N.
- Circulaire n. 97-035 du 6-2-1997. Missions des gestionnaires des EPLE. *Bulletin Officiel* n 8, du 20 février 1997.
- Circulaire n. 98-144, du 9-7-1998. Aménagement des temps et des activités de l'enfant: mise en place du contrat éducatif local et des rythmes périscolaire. *Bulletin Officiel* n. 29, du 16 juillet 1998.
- Circulaire n. 2005-156 du 30 septembre 2005. *Mise en oeuvre des dispositions du décret no 85-924 du 30 août 1985 modifié relatif aux établissements publics locaux d'enseignement - Application de la loi no 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école et de la loi no 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale*. Disponible en http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Contenus/Esen/metiers_encadrement/C2005_20156_20extrait.pdf (Consulta 2008, 15 diciembre)
- Consejería de Educación. (2008). Documento de propuestas para la Ley de Educación de Extremadura (L.E.EX). Mérida, Junta de Extremadura. Disponible en <http://www.educarex.es/leyeducacion/pdf/LEEX.pdf> (Consulta 2008, 18 diciembre).
- Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro del Comparto Scuola. *Quadriennio Giuridico 2006-09 e 1° Biennio Economico 2006-07*. Documento disponible en http://www.flcgil.it/speciali/ccnl_scuola_2006_2009 (Consulta 2008, 9 diciembre).
- CSIL-Scuola. (2009). *Regolamento primo ciclo: note sul testo definitivo*. Documento disponible en: <http://www.cislscuola.it/node/18498> (Consulta 2009, 1 marzo)
- De Puelles Benítez, M. (1991). *Educación e ideología en la España Contemporánea*, Barcelona: Labor.
- Décret 85-924 du 30 août 1985. *Etablissements publics locaux d'enseignement*. Bulletin Officiel n. 30 du 5 septembre 1985. Versión consolidada a 19-marzo-2008, disponible en: http://www.legifrance.com/affichTexte.do?sessionId=B4660134B997EF4003D4F45F0B985E4B.tpdjo09v_1?cidTexte=LEGITEXT000006065139&dateTexte=20090114 (Consulta 2008, 30 noviembre)
- Décret 2001/1.174 du 12 décembre 2001. *Statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale*. Bulletin Officiel spécial n. 1, du 3 janvier 2002.
- Décret n° 2008-263 du 14 mars 2008 *relatif aux dispositions réglementaires du livre IV du code de l'éducation (Décrets en Conseil d'Etat et décrets)*. Disponible en: <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000018359948&dateTexte> (Consulta 2008, 15 diciembre)
- Decreto Legislativo 165/2001, 30 marzo 2001. *Norme generali sull'ordinamento del lavoro alle dipendenze delle amministrazioni pubbliche*. Gazzetta Ufficiale n. 106 del 9 maggio 2001-Supp.Ord. n. 112 (Rectificado en G.U. n. 241 del 16 ottobre 2001).

- Direction des Personnels Administratifs, Techniques et d'Encadrement (2002): *Protocole du 16-11-2000 d'accord relatif aux personnels de direction*. Bulletin Officiel spécial n. 1 du 3 janvier 2002. Paris, MEN.
- Departament d'Educació (2008). Bases per a la Llei d'Educació de Catalunya. Una llei de país. Barcelona, Generalitat de Catalunya. Disponible en: http://www.gencat.net/educacio/llei_educacio/pdf/Llei_edu.pdf (Consulta 2008, 18 diciembre).
- Egido Gálvez, I. (2007). Tendencias en la gestión de centros escolares: planteamientos desde el "nuevo Laborismo" en el Reino Unido. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 119-139
- Ferry F., Poupelin M., y Muñoz A. (2000). Y a-t-il une responsabilité pédagogique du chef d'établissement? *Cahiers de l'Éducation*, 11.
- García Garrido, J. L. (1992). *Problemas Mundiales de la Educación. Nuevas Perspectivas*. Madrid: Dykinson.
- García Garrido, J. L. (2006). *La máquina de la educación*. Madrid: Ariel.
- Groupe d'étude thématique conjoint IGEN-IGAENR (2006). *L'EPLE et ses missions. Rapport - n° 2006-100-décembre 2006*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
- Guittet, P. (2008): En 2008, avec le SNP-DEN : proposer, agir, avancer. *Direction* n. 155, janvier-février 2008, 3-6.
- Legge 15 marzo 1997, n. 59 *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*. *Gazzetta Ufficiale* n. 63 del 17 marzo 1997.
- Legge 53/2003, de 28 de marzo, delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale. *Gazzetta Ufficiale* n. 77 del 2 aprile 2003.
- Lettera circolare n. 83-2005 (Prot. n. 10215) su *Monitoraggio piani dell'offerta formativa delle istituzioni scolastiche*. Ufficio VI, Direzione generale per gli ordinamenti scolastici, Dip. Per l'Istruzione del MIUR. Disponible en <http://www.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/pof> (Consulta 2008, 10 diciembre).
- Ley 1/1993, de 19 de febrero, *de la Escuela Pública Vasca*. BOPV n. 38, de 25 de febrero.
- Ley 3/2007, de 8-03-2007, de participación social en la Educación en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. DOCM n.60, de 20 de marzo.
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, *de Educación de Andalucía*. BOJA n. 252, de 26 de diciembre.
- Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, *de Educación de Cantabria*. BOC n. 251, de 30 de diciembre.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, *de Educación*. BOE n. 106, de 4 de mayo.
- Loi n. 89-486 *d'orientation sur l'éducation* du 10 juillet 1989. *Journal Officiel* du 14 juillet 1989.
- Oria Segura, M^a R. (2007). Perfil laboral y apoyo institucional de la dirección escolar en cuatro países de la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 15-51.
- Pavone, M. (2007). La dirección escolar en Italia. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 53-82.
- Prats, J. y Raventos, F. (coords.). (2005). *Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?* Colección Estudios Sociales, n. 18. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Real Decreto 82/1996 de 26 de enero, *por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria*. BOE n. 44, de 20 febrero de 1996.

- Rembado, G. (2005). Un punto di arrivo, un punto di partenza. *Autonomia & Dirigenza*, 7-8-9. Anno XIV, nuova serie.
- S/a (editorial). (2007). Autonomía de los Centros Educativos. *Andalucía Educativa*, 61, 5.
- UIL. (2007). Autonomia Scolastica Il documento della Uil Scuola. Disponible en http://www.uil.it/uilscuola/web/iniziative/2007/autonomia/documento_autonomia.htm (Consulta 2008, 15 diciembre)
- VV.AA. (2004). Directoras y directores andaluces opinan sobre la función directiva. *Andalucía Educativa*, 44, 32-26.

PALABRAS CLAVE

Autonomía Escolar, Organización Escolar, Educación Comparada, Proyectos de Centro, Dirección Escolar, Sistemas Educativos Europeos

KEY WORDS

School Autonomy, School Organisation, Comparative Education, Educational Projects, School Management, European Education Systems

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

M^a Rosa Oria Segura, Doctora en Pedagogía, Premio Nacional Pedro Roselló para jóvenes investigadores en 2005, otorgado por la SEEC. En sus investigaciones analiza las estructuras legales, administrativas y organizativas para la gestión de las instituciones educativas, escolares y no escolares en el marco de los sistemas educativos. También investiga la gestión de las instituciones educativas para dar adecuada respuesta a las personas con necesidades educativas especiales. Los principales descriptores de sus investigaciones son: Educación Comparada / Sistemas Educativos europeos / Políticas escolares inclusivas / Control, dirección y gestión de centros educativos / Democracia y Educación en Europa.

Dirección de la Autora: Universidad de Extremadura.
Avda. de Elvas s/n
06071-Badajoz (España).
E-mail: mros@unex.es

Fecha recepción del artículo: 21. enero. 2009
Fecha de revisión del artículo: 17. marzo. 2009
Fecha aceptación del artículo: 01. abril. 2009

8

PARADIGMAS ESCOLARES VIGENTES. INFLUJOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

(CURRENT SCHOLAR PARADIGMS. INFLUENCES IN THE SPANISH EDUCATION SYSTEM)

José Penalva Buitrago
Universidad de Murcia

RESUMEN

Este artículo presenta un estudio de los paradigmas escolares vigentes. Dentro de la extensión bibliográfica relativa a este tema, el autor sintetiza las tendencias dominantes sobre el modelo de escuela en torno a cuatro paradigmas: i) el paradigma de la eficacia, ii) de la organización compleja, iii) de la cultura contra-hegemónica, y iv) de la creación de significados compartidos. Al final, se presta atención al modelo de escuela del sistema educativo español, reseñando las influencias que ha recibido.

ABSTRACT

This paper offers an analysis of the current school paradigms. Among the broad bibliography on this issue, the author summarizes the dominant tendencies on models of school in four paradigms: i) the paradigm of efficacy, ii) of complex organization, iii) of counter-hegemony culture; and iv) of production of shares meaning. Finally, attention is paid to the model of school of the educational system of Spain, reviewing the main influences.

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo estudia los paradigmas escolares vigentes más influyentes en el panorama bibliográfico actual. El objetivo es sacar a la luz los parámetros clave que dotan de significado al concepto de escuela. El marco del análisis que se desarrolla en este trabajo se sitúa en el entorno de las políticas de cambio e innovación escolar. Este tema ha originado una considerable cantidad de estudios en los últimos años (Fullan, 2001, 2002, 2005). Ello se debe a que las sociedades occidentales vienen exigiendo últimamente a la escuela un esfuerzo de eficacia por adaptarse a los cambios y necesidades que requiere la llamada “sociedad del conocimiento”. La escuela, de este modo, debe cumplir un compromiso moral ante la sociedad, en la medida en que es responsable del ofrecimiento de una buena educación, y, a la vez, debe adaptarse con eficacia al contexto social, complejo y cada vez más exigente.

Aunque el contexto social de exigencia ante el ámbito educativo ofrece un perfil relativamente nítido, no obstante, el discurso educativo presenta una divergencia a la hora de concebir el papel que la escuela debe jugar en la sociedad. Resultaría ardua y espinosa la tarea de reseñar en un artículo todas las líneas relativas al cambio escolar. Sin embargo, es posible reducirlas a un común denominador, o, dicho de otro modo, a los “tipos” o “paradigmas” predominantes. Englobar estas orientaciones —relativas al cambio de la organización escolar— bajo el término *paradigma* tiene sus riesgos semánticos. El término no ha de entenderse en un sentido estricto —tal y como T. Kuhn lo plantea (1)—, sino de un modo genérico; en este sentido, hace referencia a la perspectiva predominante en una teoría, línea de investigación, o corriente de estudio en torno a la organización escolar. No se refiere, pues, a una teoría, sino más bien una “tendencia dominante”.

Siguiendo el sentido genérico de “paradigma”, en la abundante bibliografía sobre este tema se pueden observar unas perspectivas y tendencias que, en mayor o menor medida, configuran los patrones y modelos de teorías, líneas o corrientes de investigación acerca de la organización escolar. Estas perspectivas son las que, en última instancia, no sólo delimitan el campo de estudio, sino que también orientan las políticas de reforma escolar hacia una determinada dirección y ofrecen normas de actuación. Podemos sintetizar en cuatro las perspectivas fundamentales de los estudios sobre organización escolar. Cada una de ellas gira en torno a un paradigma del cambio.

- a) La primera es la perspectiva económica, y gira en torno al paradigma de la eficacia. Concibe la escuela como una empresa.

- b) La segunda es la perspectiva sociológica, y gira en torno al paradigma de lo funcional-pragmático. Concibe la escuela como una organización inteligente.
- c) La tercera es la perspectiva política, y gira en torno al paradigma de la democracia radical. Concibe la escuela como comunidad de participación.
- d) La cuarta es la perspectiva político-cultural, y gira en torno al paradigma de la inclusión participativa. Concibe la escuela como comunidad creadora de significados.

Así, pues, el artículo expone los paradigmas de organización escolar más representativos en las investigaciones escolares actuales. Al final, se presta atención al modelo de escuela del sistema educativo español —en lo relativo a la educación primaria y secundaria—, reseñando las influencias que ha recibido.

2. EL PARADIGMA DE LA EFICACIA

El modelo de organización institucional que más fuerza tiene actualmente proviene del campo empresarial. La bibliografía es abrumadoramente extensa, aunque los principios rectores quedan delimitados por unos pocos autores (o “gurús” de la organización empresarial) (Nonaka, y Takeuchi, 1995; Drucker, 1996, 1993; Toffler, 1992; Senge, 1996; Archier, 1985. Véase también: Llano, 1992; Corbí, 1994). Este modelo parte de un diagnóstico: nuestra sociedad se haya sujeta a las fluctuaciones e incertidumbres de un mercado globalizado; el conocimiento, o proceso de producción de conocimiento, utilizado hasta ahora, no sirve para afrontar los nuevos retos (de innovación y competitividad); el proceso de tomas de decisiones se ha convertido en un fenómeno complejo. Ello implica que si una empresa quiere afrontar el reto de la subsistencia y la competitividad, debe re-estructurarse para el cambio continuo, tal y como exige el mercado.

La empresa debe ser una organización sustentada en el principio de la “producción de conocimiento”; la empresa debe ser, en suma, “una organización inteligente”. En esta línea van los títulos de los autores más representativos: “La empresa creadora de conocimiento”, “La organización abierta al cambio”, “La organización inteligente”, “La empresa del tercer tipo”. Ello indica que el núcleo de este modelo reside, pues, en su orientación hacia el “conocimiento”, o, dicho de modo más explícito, hacia la “producción del conocimiento” (innovación) para responder al mercado, con el objetivo de la competitividad.

Este modelo organizativo —centrado en la “producción-innovación de conocimiento— no arroja sólo consecuencias para el mundo empresarial, sino que plantea una re-estructuración del sistema social, y, por ende, del sistema educativo. Por tanto, el “modelo empresarial” lleva consigo un “modelo social y educativo”. En efecto, para este modelo, el desarrollo de las nuevas tecnologías implica una revolución del mundo del conocimiento. Adquirir y aplicar el saber será cada vez más el factor competitivo clave. De modo que, para que una sociedad sea competitiva, sus instituciones deben organizarse en torno a la innovación continua. El nuevo modelo de sociedad —capaz de adaptarse a los continuos cambios— se entiende como una estructura de instituciones, todas ellas dirigidas por el dictado de la competitividad, la innovación y el progreso económico.

El modelo social resultante de estos principios —competitividad, innovación, progreso económico— es la concepción de la sociedad como “sociedad del conocimiento”. El conocimiento es la realidad clave de la nueva estructura social. Esto, evidentemente, conlleva consecuencias para la educación:

- La educación se convierte en el centro de la sociedad del conocimiento, y la escuela su institución clave.
- El objetivo de la escuela es la primacía de la competitividad nacional, englobada en una economía mundial.
- El conocimiento es un concepto que debe ser definido, no por la teoría educativa, sino por la teoría económica. El conocimiento es el recurso económico clave.
- El concepto de “persona instruida, formada, educada” cambia de significado. Dentro de este modelo, una persona formada es alguien que ha aprendido cómo aprender, y que a lo largo de su vida continúa aprendiendo y adaptándose a las nuevas producciones de conocimiento.
- Las instituciones de enseñanza deben adaptarse a la formación continua.
- El objetivo de la educación ha de ser la calidad y la productividad. Por ello, la finalidad de la educación es formar especialistas.
- La educación, pues, se entiende en términos de especialización.

En consecuencia, las instituciones educativas deben capacitar a los alumnos en su formación cognitiva y habilidad técnica, dentro del “aprendizaje continuo” que exige la sociedad. La escuela, pues, participa básicamente de la misma finalidad de una empresa. El objetivo es producir espe-

cialistas, trabajadores especializados. Este modelo, pues, entiende que la escuela debe preparar al alumno para cumplir las expectativas de las necesidades del mercado laboral, y, en consecuencia, el currículum debe ser “flexible”, para adaptarse a las necesidades cambiantes del mercado.

En resumen, los fines que delimitan este modelo de organización son los siguientes:

1. La sociedad es una estructura regida por la *competitividad*.
2. La escuela es una institución organizada para producir *innovación*.
3. El educador es un profesional dirigido por la finalidad de la *eficacia*: producir trabajadores especializados. (Hargreaves, 1998, 1999)

3. EL PARADIGMA DE LA ORGANIZACIÓN COMPLEJA

Este modelo organizativo proviene del ámbito sociológico, y recoge las teorías relativas a la complejidad de la sociedad del conocimiento. La complejidad del saber viene definida por tres características del conocimiento: i) la creciente tecnificación del conocimiento; ii) la complejidad de los procesos de almacenamiento de la información lleva a una economía de servicios; y iii) la complejidad implica que las organizaciones se estructuren para la innovación.

Para hacer frente a este reto social, según este modelo, las instituciones sociales, especialmente la educativa, deben convertirse en organizaciones inteligentes, capaces de aprender, y de adaptarse a nuevos contextos (Hargreaves, 1999, 2003). Dado que la sociedad actual se caracteriza por los continuos cambios y por la incertidumbre, la institución escolar debe organizarse de tal manera que permita adaptarse a los cambios. Ello implica una redefinición del “saber profesional” del educador —de la profesionalidad del educador— desde una nueva categoría: la resolución técnica de problemas. El profesor debe dar respuestas técnicas y útiles a los problemas sociales (2). Desde esta concepción del trabajo, se asume que el fin de una organización escolar es dar respuestas eficaces a las necesidades —utilidades— sociales.

El propósito principal de este paradigma es dar con un modelo de organización que solucione el problema de ineficacia que sufren los actuales centros de enseñanza. La tesis central es, en este sentido, que la ineficacia es causada por la organización burocrática de la educación, basada en unas estructuras jerarquizadas y departamentales (principalmente en los centros de enseñanza secundaria). La estrategia clave de este modelo de organización es dar protagonismo a los centros de enseñanza, frente a las estructuras bu-

rocráticas de la Administración, y fomentar la colaboración entre los Departamentos. Frente a las estructuras jerarquizadas, se propone un modelo de organización escolar basado en unas estructuras de colaboración y colegialidad. La idea básica es que no existe cambio educativo eficaz sin contar con las “microestructuras de poder” que existen dentro de la escuela. Las pautas aconsejables son las siguientes:

- Apoyo moral: para que exista colaboración es preciso que las partes más vulnerables de la estructura pongan en común su visión, lo que genera conflicto. Estos conflictos son interpretados como “problemas morales”. En consecuencia, el apoyo a estos problemas es entendido como la resolución de conflictos.
- Aumento de la eficiencia: la colaboración ayuda a coordinar las tareas y, en consecuencia, a obtener mayor eficiencia en el trabajo.
- Estimular la iniciativa individual: la colaboración aumenta la confianza de los trabajadores y, en consecuencia, estimula la capacidad de iniciativa del profesor, animándolo a asumir riesgos, y a desarrollar actividades innovadoras.
- Mejora de la eficacia: la capacidad de innovación educativa aumenta la calidad de enseñanza de los alumnos.
- Mejora la implementación: la colaboración aumenta la eficacia de las medidas administrativas en el cuerpo de profesores.
- Favorecer el recurso de la experiencia profesional: al haber mayor comunicación dentro de la escuela, se comparten las experiencias, se compara lo que es efectivo y lo que no, y, en consecuencia, aumenta la eficacia.

La escuela, en suma, debe convertirse en una “organización inteligente” (“comunidades de aprendizaje profesional”, etc.) y el profesor debe ser un profesional del conocimiento técnico-funcional (dirigido a la resolución de problemas prácticos) (3).

En síntesis, las características que definen este modelo son los siguientes:

1. Toma prestado del modelo de organización empresarial las categorías y estrategias de organización. Se introducen, pues, valores empresariales y economicistas.
 - 1.1. Competitividad social.
 - 1.2. Innovación escolar.
 - 1.3. Eficacia profesional.

2. Los centros educativos serán innovadores si se convierten en *organizaciones que aprenden*.
3. El profesor eficaz debe adquirir los procesos de aprendizaje continuo (Coronell, 2005; Woods, 2004; Frost, Harris, 2003; Warren 2003).

Grosso modo, no existe diferencia sustancial entre este paradigma de organización escolar —la escuela como organización compleja— y el anterior —la escuela como empresa. Más bien da la impresión de que es una aplicación del modelo empresarial a la realidad escolar. Las teorías de organización empresarial, y su imperativo de eficacia y productividad, han ejercido un fuerte influjo en el ámbito sociológico, y, en concreto, en las teorías de la organización escolar.

4. EL PARADIGMA DE LA CULTURA CONTRA-HEGEMÓNICA

La escuela como organismo contracultural y de lucha política es el paradigma de organización escolar que se desprende de la amplia y diversa corriente de la Pedagogía crítica (Castells, 1994; Hernández, 2001; Young, 1971; Bernstein, 1977; Bowles, Gintis, 1976; Appel, 1977). La perspectiva de esta corriente es crítica, asumiendo teorías de diferentes tendencias.

Aunque es difícil unificar esta corriente en una doctrina, se puede afirmar que es un paradigma que centra su atención en el carácter “macro-político” de la estructura educativa. La idea básica es que la educación no puede estudiarse sino dentro del contexto sociocultural, interrelacionada con otras esferas públicas (sistema cultural, social, político y económico). Se considera que el problema del sistema educativo es debido a la “corriente neo-conservadora”, que ha sometido a la escuela a las leyes del mercado, y, en consecuencia, ha eliminado el papel de la educación como institución democratizadora (Giroux, 1997; 1984; Simons, 2001; Carr, 1996). De este modo, los términos que se utilizan en la actualidad para juzgar la marcha de las escuelas son: relación “coste-eficacia”, “predicibilidad”, “*input-output*”. El discurso público sobre la finalidad de la educación y el juicio sobre la estructura escolar se ha sustituido por un discurso *gerencial y administrativo*. El debate público acerca de la *naturaleza* de la enseñanza pública ha sido sustituido por la *razón económica*.

Así, pues, en lugar de dar por supuesto que las escuelas son garantes de la democracia y de la movilidad social, esta corriente crítica hace problema de ello, sacando a la luz los mecanismos de dominación y opresión que se han instaurado en el sistema educativo. Se critica la idea de que la escuela

sea una realidad apolítica, y se muestra cómo el Estado influye en la práctica escolar a favor de la ideología dominante (Giroux, 1983). Lejos de transmitir conocimientos objetivos, se afirma que la escuela reproduce la ideología de la clase hegemónica. De este modo, se han desarrollado métodos de análisis de esta realidad, apoyados en la teoría del *currículum oculto* y de la *ideología*.

Para esta perspectiva, la dinámica imperante en el sistema educativo —regido por la razón económica— es insuficiente para lograr una alfabetización crítica y política, una alfabetización que capacite a las personas para comprender la realidad y participar en su comunidad política. Frente a la tendencia social, regida por una política conservadora, la corriente crítica redefine la escuela como un espacio de lucha contra todo tipo de discriminación social. La escuela tiene una misión social y se expresa mediante la crítica de la política hegemónica, ofreciendo respuestas a los problemas sociales.

La respuesta a estos problemas no puede venir de las tendencias fácticas de la sociedad, pues están impregnadas de intereses ideológicos conservadores, sino de movimientos contra-hegemónicos. En este modelo, la reforma escolar —como movimiento contra-hegemónico— abarca tres ámbitos de actuación: en primer lugar, la reforma del currículum: la didáctica debe ser crítica y la crítica debe ser crítica de la didáctica. En segundo término, reforma del profesorado: el docente debe ser un “intelectual contrahegemónico”. Por último, reforma de la escuela: la escuela, como realidad social, cultural y política, es un centro de “pensamiento contracorriente”.

Este planteamiento conlleva una re-conceptualización de la noción de escuela, a la vez que una reestructuración. La escuela, en este modelo, es una “realidad democrática”, y como tal debe organizarse de tal manera que incluya a todos los participantes. En este sentido, el principal recurso teórico de la reestructuración organizativa escolar —de cara a la redistribución equitativa del poder y a la construcción de relaciones sociales justas— es el de la “comunidad ideal” de diálogo participativo. La escuela es definida como esfera pública democrática. En consecuencia, la escuela es concebida como un organismo constructor de significado mediante el diálogo participativo de sus integrantes.

En resumen, los fines que deben enmarcar la estructura de los centros de enseñanza —en este paradigma— son los siguientes:

1. La finalidad social de la enseñanza es la creación de ciudadanos con conciencia política y comprometidos con los problemas sociales (objetivos “macro-políticos”).

2. La escuela es una entidad constructora de significado valorativo y debe integrar a todos los participantes. Por tanto, la estructura ha de ser participativa.
3. El educador es un “intelectual transformativo”, es decir, un promotor de valores democráticos (currículum centrado en “valores democráticos”) y comprometido con la luchas “contra-hegemónicas”.

5. EL PARADIGMA DE LA ESCUELA CREACIÓN DE SIGNIFICADOS COMPARTIDOS

Ligado a la corriente de Pedagogía crítica también está este otro paradigma organizativo, cercano a la Educación inclusiva y centrado en la idea de la construcción social de la escuela. Se ha optado por la división y clasificación en dos tipos distintos de paradigmas para enfatizar dos elementos claramente diferenciados: uno –el paradigma reseñado en la sección anterior– subraya el aspecto político de la escuela, la educación, y la organización escolar, de modo que concibe la escuela como un espacio del lucha de poderes; otro paradigma –que va a ser desarrollado en esta sección– viene a acentuar que la escuela es un espacio de “creación de significados compartidos”. Ambos elementos –lucha política y creación de significado– suelen presentarse juntos y relacionados, pero conviene analizarse por separado, con el objetivo de poner de relieve las dos dimensiones implicadas: i) la dimensión política de la escuela y su organización, y ii) la dimensión epistemológica del conocimiento escolar y su organización.

Ambos elementos —el político y el epistemológico— están en consonancia con los principios teóricos de la construcción social de la escuela (Penalva, 2006b, 2008). Estos principios influyen en una amplia corriente de investigación pedagógica, como la Pedagogía crítica y la Educación inclusiva, enmarcadas ambas bajo el lema de la “Educación para todos”. En síntesis, esta corriente plantea un nuevo modelo de sociedad caracterizado por dos elementos: en primer lugar, desenmascarar ideologías y mecanismos de exclusión social (que repercute sobre las clases menos favorecidas), y, en segundo término, construir una cultura democrática regida por la justicia y la igualdad.

La característica definitoria de esta perspectiva es la intención de dar respuesta a los problemas de la sociedad de nuestros días, marcada por el fenómeno de la globalización, y se centra especialmente en el problema de la exclusión social. El modelo de sociedad globalizada que rige nuestros destinos —afirma— se asienta en una serie de mecanismos que generan exclusión social. La idea central es que la educación debe girar en torno al prin-

cipio rector de la equidad y la escuela en torno al principio de comunidad democrática (Ainscow, 1999, 2001; 2002. Ainscow, Hopkin, Soutworth, West, 2001. Ainscow, Beresford, Harris, Hopkin, West, 2001. Ainscow, Howes, Farrell, Frankham, 2004. Armstrong, Armstrong, Barton, 2000. Clough, 1999. Daniels, Gartner, 1999. Booth, 2000).

Pero para formular una teoría de la exclusión social en la escuela, lo primero que se necesita es un modelo teórico acerca de qué entendemos por “exclusión social”: ¿qué es la exclusión social?, ¿qué formas de exclusión existen en la sociedad?, ¿de qué modo la escuela reproduce estos mecanismos de exclusión social? En este sentido, cabe afirmar que la definición del concepto clave de su análisis social, esto es, el concepto de *exclusión escolar*, ha sufrido una evolución en las últimas décadas. Se puede decir que incluso hoy en día no existe acuerdo unánime sobre el modelo teórico de análisis la exclusión social, aunque sí que, en términos generales, predominan los modelos y reflexiones producidos en el Reino Unido.

Desde este modelo anglosajón, la inclusión escolar se entiende como un proceso de *integración* de las clases sociales que han sido históricamente *segregadas*. Esta definición de inclusión implica los siguientes elementos:

- i) Las clases sociales que han sido “separadas” del contexto escolar coinciden históricamente con las “clases sociales menos favorecidas”. Es decir, históricamente la sociedad ha excluido de la escuela a las clases desfavorecidas.
- ii) En contrapartida, la inclusión implica que estas clases sociales deben ser “incorporadas” en el contexto escolar.
- iii) La inclusión, en este modelo, no sólo significa que las clases menos favorecidas deben ser “incluidas” en la escuela, sino que también significa que los “centros de formación específica” deben ser disueltos e integrados en los “centros ordinarios”.

Ahora bien, este modelo de inclusión ha recibido numerosas críticas. La principal, procedente de la Pedagogía crítica, de la Historia del currículum, de la Nueva Sociología de la educación y, en general, de las corrientes sociológicas de la educación, es que este proceso de “integración” escolar ha significado de hecho la *subordinación* de las clases desfavorecidas y de la diversidad cultural a la cultura hegemónica. Todas las clases y todas las culturas y sub-culturas que componen la sociedad, y que han sido integradas en la escuela, han sido alojadas en un mismo lugar, y, he ahí la crítica, bajo el amparo de unos mismos valores: los propios de la cultura dominante (capitalista y conservadora) (Apple, 1997; Booth, 1998; Booth, Potts, 1998. Booth, 1996; Dyson, 2001).

Así, según esta corriente de orientación sociológica, la escuela no ha sido capaz de adaptarse a la *diversidad cultural y de intereses* de los distintos grupos que han pasado a formar parte de la escuela. La inclusión social debe ser un principio definidor del nuevo modelo escolar, pero la integración no puede ser entendida en términos de *subordinación cultural*. Por ello, se precisa formular un nuevo modelo de escuela que respete la diversidad cultural y la pluralidad de intereses que integra la escuela. Según la nueva definición que se propone de Educación inclusiva, el modelo de escuela que mejor se adecua a la inclusión es el que entiende la escuela como una “comunidad democrática”.

La escuela, pues, viene a estar sustentada en el principio ético de la igualdad. La naturaleza de la escuela viene a ser esencialmente política. Y el conocimiento, un “producto social” —fruto de la construcción de significados en un proceso en el que intervienen todos los miembros que integran la comunidad escolar. El modelo de escuela por el que se ha optado para dar respuesta a estos elementos integrantes es el modelo de *escuela participativa*. La definición de la escuela y la educación desde estos rasgos tiene las siguientes implicaciones:

1. Implica un modelo de *organización* escolar: modelo participativo.
2. Implica una teoría de *enseñanza* entendida desde el principio de la comprensividad. Conlleva, a su vez:
 - 2.1. La idea del currículum significativo y el aprendizaje constructivista.
 - 2.2. Atención a la diversidad, adaptando la enseñanza a las características psicológicas y sociales del alumnado.
 - 2.3. Educación compensatoria hacia algunos grupos: inmigrantes, grupos étnicos, grupos marginados, etc.
 - 2.4. Educación especial: los alumnos que requieren educación especial no pueden estar segregados del contexto escolar. Así, por ejemplo, los discapacitados requieren una educación impartida junto a los alumnos ordinarios.
 - 2.5. Educación en valores: educación moral, para la ciudadanía, interculturalidad, cultura de resolución de conflictos,... Se proponen prácticas de aprendizaje *cooperativo*. Y abordar los conflictos desde el diálogo.
3. Implica un nuevo modelo de docente y un nuevo concepto de profesionalidad: cultura de la colaboración, trabajo docente como asistencia social,... (Penalva, 2006. Cfr. Echeita, Sandoval, 2002; Parrilla, 2002).

Esta es, en síntesis, la propuesta de la Educación inclusiva en torno a la concepción de la escuela. El modelo de organización escolar que se desprende de su concepto de escuela y de educación viene definido por el paradigma de la participación.

6. CONSIDERACIÓN FINAL: EL MODELO DE ESCUELA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

En las anteriores secciones se han expuesto los cuatro grandes paradigmas de organización escolar que orientan en la actualidad, de un modo u otro, la perspectiva y los modelos de investigación sobre el cambio escolar y las políticas de reforma educativa. Estos paradigmas deben ser entendidos como tipos ideales que sirven para entender la orientación teórica básica. En la práctica, estas perspectivas se conjugan para crear un modelo de escuela, de organización escolar, y, por tanto, un modelo de docente. La pregunta que podríamos formular a continuación es la siguiente: ¿de qué modo influyen estas perspectivas en nuestro sistema escolar?, ¿qué paradigma es el predominante?

Estas cuestiones desbordan la economía de este artículo; el problema daría lugar a un estudio aparte, complementario del actual. No obstante, de modo sintético, se pueden aventurar unas consideraciones generales. El modelo de escuela del sistema educativo español —modelo pluralista comunitario (4)—, recoge los principios organizativos de las cuatro paradigmas expuestos con anterioridad. Los términos generales del modelo español son los siguientes:

En primer lugar, se concibe la escuela como una “organización que aprende” (u organización inteligente). Comparte, de este modo, el paradigma de la escuela como “organización compleja”. Este paradigma, como hemos visto, puede ser definido como una aplicación del modelo de organización empresarial a las organizaciones escolares. La concepción de la escuela como una “organización que aprende” conlleva un carácter normativo: la escuela debe re-estructurarse de manera que se adapte, mediante el aprendizaje, a los contextos sociales. La innovación escolar, pues, es entendida desde la noción de “adaptación” a los contextos, lo que implica una concepción “funcional” de la organización escolar. En este modelo, la actividad profesional del profesor se básicamente pragmática, encaminada a la resolución técnica de problemas.

Por ello, en segundo término, el modelo de escuela de nuestro sistema educativo comparte el modelo organizativo del paradigma empresarial, configurado por la perspectiva económica, y que gira en torno a la noción de efi-

cacia. Sigue, así, el análisis sociológico acerca de la “sociedad de la información”, la complejidad de los contextos sociales, y la necesidad de que las organizaciones se re-estructuren para sobrevivir al cambio. En esta perspectiva, la organización escolar tiene como razón de ser poner los medios para adaptarse eficazmente al contexto. Los fines de la escuela están dados por el contexto. En este modelo, la racionalidad es, pues, instrumental.

En tercera instancia, el modelo de escuela de nuestro sistema educativo, gracias a la incorporación de los principios de la “Escuela inclusiva”, concibe también la escuela como un “organismo contra-cultural” y al profesor como un “intelectual transformativo”, cuyo fin es la instauración de la democracia radical. La finalidad de la escuela, desde esta perspectiva, es el cambio social. Ello implica que la escuela es un terreno en el que confluyen (deben confluír) prácticas que combatan la cultura hegemónica. En esta perspectiva, la actividad del profesor está *al servicio* de ese “organismo” de lucha; en otras palabras, la actividad del profesor debe servir al fin de la lucha política contra-hegemónica.

En cuarto punto, el modelo de escuela de nuestro sistema educativo, en virtud de la incorporación de la idea de la construcción social de la escuela, concibe también la escuela como una comunidad plural y participativa, como una “comunidad creadora de significado”.

Por tanto, a nuestro sistema educativo subyacen varios modelos de escuela. Los cuatro paradigmas expuestos anteriormente tienen cabida en él. Esto plantea una serie de cuestiones.

Primero. En el nivel de la declaración de principios, el sistema educativo español plantea la diferencia entre un modelo de escuela liberal de otro progresista. Sin embargo, ambos modelos de escuela se dan cita en el modelo vigente. La estructura organizativa escolar de nuestro sistema educativo integra nociones tan diferentes como “eficacia” o “funcionalidad”, nociones que se refieren a los medios (y no a los fines), junto al concepto de “igualdad” (que hace referencia a la finalidad). Del mismo modo, integra perspectivas tan distantes como la del paradigma empresarial y la “Educación inclusiva”. No existe una argumentación acerca de la articulación de estas nociones (eficacia, igualdad) y perspectivas (funcionalidad, inclusión).

Segundo. A nivel internacional, las revistas más prestigiosas en este terreno dan fe de la discusión en torno a dos perspectivas escolares enfrentadas: el principio de la eficacia y el principio de la inclusión. En el caso español, el modelo escolar no ha afrontado el problema de cómo se ha articulado en el plano organizativo una racionalidad instrumental junto a una racionalidad de fines. Ambos tipos de racionalidad plantean métodos y

procedimientos diferentes. Los promotores del modelo escolar vigente en España se han centrado en disputas de tipo partidista, lo que parece haberles distraído de los debates internacionales (con el objetivo de estar a la altura de los tiempos) y de las argumentaciones sobre las cuestiones de fondo.

Tercero. Se observa una paradoja. A la vez que no se ha estado en los debates internacionales, sin embargo, se han “adoptado” perspectivas procedentes de otros países. En otras palabras, el modelo de escuela español es “importado”, desde teorías y experiencias extranjeras, con escaso ajustamiento a la realidad española.

Cuarto. La paradoja descrita en el punto anterior pone de relieve un problema pedagógico de más largo alcance. El discurso educativo en torno al sistema educativo en nuestro país, en la medida en que no está a la altura de los debates internacionales y a la vez importa-imita modelos extranjeros, no es capaz de generar un pensamiento educativo propio, capaz, de un lado, de crear modelos genuinos sobre el ajustamiento a nuestra realidad educativa, y, de otro lado, de producir métodos que lleven a la mejora de resultados.

NOTAS

- (1) Paradigma, en Kuhn, se refiere a la “Ciencia normal”, esto es, al modo en que procede la Ciencia: siguiendo un “conocimiento tácito” y unas prácticas predominantes en un grupo o en una tradición científica marcada por una mentalidad históricamente determinada. Cfr. Kuhn, 1962.
- (2) Afirma Hargreaves que la sociedad del conocimiento requiere un nuevo *ingenio*: “Define *ingenio* como ideas que pueden aplicarse para resolver problemas prácticos, técnicos y sociales, como los problemas que se derivan de la contaminación del agua, la erosión de la tierra vegetal y cosas por el estilo. El ingenio no sólo abarca auténticas ideas nuevas –a las que se alude a menudo como “innovación” –, sino también ideas que, aunque no fundamentalmente novedosas, son no obstante útiles.” Hargreaves, Fink, 2002, 18-19. Este concepto es similar a la noción de saber de Drucker, o de las teorías de cultura empresarial de Peter Senge (Senge, 1996).
- (3) Sobre este tema, la bibliografía es muy abundante: Argyris, 1992; Bolívar, 2000; Lorenzo, 2004; Montaner, 2001; Villa, 2004; Alonso, 2004; Khurana, 2004; Heifetz, Linsky, 2003; Dirube, 2004. Gairín, 2003; Pineda, 2002; Santos, 2002; Molina, 2005.
- (4) Marchesi, Martín, 2002. Cfr. LODE (Ley 8/1985) LOGSE (Ley 1/1990) y, sobre todo, LOPEGCE (Ley 9/1995). La LOCE introducía una mayor atribución al director. Esto no supone un cambio sustantivo para lo que nosotros estamos estudiando: la *participación* y su relación con la función social del educador. Es decir, sigue sustentando básicamente el mismo paradigma. En todo caso, sí que supone un reforzamiento del *control administrativo sobre el profesorado*; pero esta es una tendencia que también se encuentra en la LOGSE. De otro lado, ha habido mucho revuelo social a propósito de la aprobación parlamentaria de la LOCE (primer trimestre del 2002). Marchesi, como diseñador de la LOGSE, ha salido a los medios de comunicación para criticar la nueva ley por retrógrada y afirmar el control administrativo. No obstante, el mismo Marchesi sostiene la necesidad de dar más poder al equipo directivo; véase, por ejemplo, Marchesi y Martín, 2002, pp. 360-361.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development Inclusive School*. Londres: Fulton.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación* 327, 69-82.
- Ainscow, M.; Beresford, J.; Harris, A.; Hopkin, D.; West, M. (2001). *Crear condiciones para la mejora del trabajo en el aula. Manual para la formación del profesorado*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Hopkin, D.; Soutworth, G.; West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M.; Howes, A.; Farrell, P.; Frankham, J. (2004). Investigación-acción, *Cuadernos de Pedagogía* 331, 54-59.
- Alonso, M. (2004). *Madera de líder*. Barcelona: Urano.
- Appel, A. (1977a). *Ideology and Curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast.: *Ideología y currículo*. Torrejón de Ardoz: Akal, 1986).
- Apple, M. W. (1997b). *Educación y poder*. Madrid: Paidós/MEC.
- Archier, G.; Sérieyx, H. (1985). *La empresa del tercer tipo*. Barcelona: Planeta.
- Argyris, C. (1992). *On Organizational Learning*. Oxford: Blackwell.
- Armstrong, F.; Armstrong, D.; Barton, L. (2000). *Inclusive education. Policy, contexts, and comparative perspectives*. London: David Fulton Publishers.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes, and Control*. Vol. 3. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Booth, T. (1996). Stories of exclusion. Natural and unnatural selection. En Blyth, E; Milner, J. (Eds.) *Exclusions from school*. London: Routledge, 3-20.
- Booth, T. (1998). The poverty of especial education: theories to the rescue. En Clark, C; Dyson, A.; Millward, A. (Eds.) *Theorising Special Education*. London: Toutledge, 79-89.
- Booth, T., et al. (2000). *The Index of Inclusion: developing learning and participation in schools*. London: CSIE.
- Booth, T.; Potts, P. (Eds.) (1998). *From them to us*. Londres: Routledge.
- Bowles, S.; Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books. (Trad. cast.: *La instrucción escolar en la America capitalista*. Madrid: Siglo XXI, 1985).
- Carr, N. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- Castells, M.; et. al. (1994). *Nuevas perspectivas críticas*. Barcelona: Paidós.
- Clough, P. (1999). Exclusive tendencies: concepts, consciousness and curriculum in the Project of inclusion. *International Journal of Inclusive Education* 3, 63-73.
- Corbí, M. (1994). La persona y el grupo en un contexto dinámico de innovación. En Recio, E. M.; Lozano, J. M. *Persona y empresa. Libertad responsable o sujeción a las normas*. Barcelona. Ed. Hispano Europea, 99-140.
- Coronell, J. M. (2005). El liderazgo del profesorado en las organizaciones educativas: temáticas para su análisis e investigación. *Revista Española de Pedagogía* 232, 471-490.
- Daniels, H.; Gartner, P. (1999). *Inclusive Education*. Londres: Bogan Page.

- Dirube, J. L. (2004). *Un modelo de gestión por competencias*. Barcelona: Gestión.
- Drucker, P. (1993). *La sociedad postcapitalista*. Barcelona: Apóstrofe.
- Drucker, P. (1996). *La gestión en un tiempo de grandes cambios*. Barcelona: EDHASA.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En Verdugo, M.; Jordán, F. (Coord.) *Apo-yos, autodeterminación y calidad de vida*. Salamanca: Amarú, , 145-160.
- Echeita, G.; Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación* 327, 31-48.
- Frost, E.; Harris, A. (2003). Teacher leadership: towards a research agenda. *Cambridge Journal of Education* 33, 479-498.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of Educational Change*. New Cork: Teachers College Press, 3^a ed.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educative*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability. System thinkers in action*. London: Thousand Oaks.
- Gairín, J. et al. (Coords.) (2003). *Propuestas para la formación en las organizaciones*. Barcelona: Grupo EDO, Universidad Autónoma.
- Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education*. South Hadley: Mass., Bergin and Garvey Publishers.
- Giroux, H. (1997). Crisis y posibilidades de la educación pública. En *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ed. Paidós/MEC, 229-237.
- Giroux, J. (1984). La educación pública y el discurso, el poder y el futuro. *Revista de Educación* 274, 5-24.
- Hargreaves, A. (1999). La reestructuración. Más allá de la colaboración. En *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid. Ed. Morata, 264-290.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press, 2003.
- Hargreaves, D. H. (1998). *Creative professionalism. The role of teachers in the knowledge society*. London, Demos.
- Hargreaves, D. H. (1999). The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies*, 47.2, 122-144.
- Hargreaves, D. H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27.4, 487-503.
- Heifetz, R.; Linsky, M. (2003). *Liderazgo sin límites*. Barcelona: Paidós.
- Hernández, F. J. (2001). *Teoría crítica y educación*. Valencia: Ed. Setimig.
- Hopkins, D.; Ainscow, M.; West, M. (1994) *School Improvement in an Era of Change*. Londres: Castell.
- Khurana, R. (2004). *Lo malo del líder carismático. Liderazgo al más alto nivel*. Bilbao: Harvard Business Review-Deusto.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Llano, A. (1992). La empresa ante la nueva complejidad. En Calleja, T. *El Humanismo en la Empresa*. Madrid. Rialp.
- Lorenzo, M. (2004). Variables Organizacionales de las redes de aprendizaje. En Lorenzo, M.; et al. (Coords.) *La Organización y Dirección de las Redes Educativas*. Granada: GEU.
- Marchesi, A.; Martín, E. (2002). Presente y futuro de la educación secundaria obligatoria. En *Evaluación de la educación secundaria*. Madrid: Fundación Santa María, 341-362.
- Molina, E. (2004). Creación y desarrollo de comunidades de aprendizaje: hacia

- la mejora educativa. *Revista de Educación* 213, 235-250.
- Montaner, R. (2000). *Dirigir con las nuevas tecnologías*. Barcelona: Nanas.
- Nonaka, I. y Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford: Oxford University Press.
- Penalva, J. (2006a). *El nuevo modelo de profesor: un análisis crítico*. Madrid: La Muralla.
- Penalva, J. (2006b). La construcción social del conocimiento: análisis crítico de los aspectos semánticos y epistemológicos. *Revista Española de Pedagogía*, 234, 343-364.
- Penalva, J. (2008). Análisis filosofía de la construcción social de la escuela: claves críticas a partir de Ian Hacking. *Revista Teoría de la Educación*, 20, 65-81.
- Pineda, P. (Coord.). (2002). *Gestión de la formación de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Santos, M. A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Senge, P. (1996). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Simons, H. (2001). *Educación democrática de instituciones escolares*. Madrid: Morata.
- Toffler, A. (1992). *El impacto de los cambios sociales en la empresa. La dimensión humana en la empresa*. Bilbao: Deusto.
- Villa, A. (Ed.) (2004). *Dirección para la innovación: Apertura de los centros a la Sociedad del Conocimiento*. Bilbao: ICE – Universidad de Deusto.
- Warren Little, J. (2003). Constructions of teacher leadership in three periods of policy and reform activism. *School Leadership & Management*, 23, 401-419.
- Woods, P. (2004). Democratic leadership: drawing distinctions with distributed leadership. *International Journal of Leadership in Education* 7, 3-26.
- Young, M. F. D. (Comp.) (1971). *Knowledge and Control*. Londres: Collier-Macmillan.

PALABRAS CLAVE

Reforma educativa, Política de innovación escolar, Cambio escolar, Sistema educativo español.

KEY WORDS

Educational reform, Policy of school innovation, School change, Spanish educational system.

PERFIL ACADÉMICO DEL AUTOR

José Penalva Buitrago. Doctor en Filosofía y Profesor de la Universidad de Murcia. Premiado en los Premios Nacionales del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte en el año 2003 por la tesis: *La identidad del educador. Referentes de identidad constitutivos de la profesión educativa*. Profesor visitante de la Universidad de Cambridge, Reino Unido. Ha publicado los siguientes libros: *El nuevo modelo de profesor: un análisis crítico*, Madrid, La Muralla, 2006. *El profesor como formador moral*, Madrid, 2006. *Cartas de un maestro. Sobre la educación en la sociedad y la escuela actual*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2007. *Claves del sistema educativo en España*, Madrid, La Muralla, 2008. Ha publicado también artículos sobre Filosofía de la Educación, Historia de la Educación, Metodología de la Educación, Investigación educativa, Investigación de la práctica educativa, etc.

Dirección del autor: Facultad de Educación
Universidad de Murcia
Campus de Espinardo
30100 – Murcia
(España)
E-mail: jpenalva@um.es

Fecha recepción del Artículo: 06. enero. 2009

Fecha de revisión del artículo: 10. abril. 2009

Fecha aceptación del artículo: 20. abril. 2009

9

CATECISMOS POLÍTICOS E INSTRUCCIÓN POLÍTICA Y MORAL DE LOS CIUDADANOS (SIGLOS XVIII Y XIX) EN FRANCIA Y ESPAÑA

(POLITICAL CATECHISMS AND POLITICAL AND MORAL INSTRUCTION OF CITIZENS IN THE XVIII Y XIX CENTURIES) IN FRANCE AND SPAIN

María Ángeles Sotés Elizalde
Universidad de Navarra

RESUMEN

Este artículo trata de la instrucción política del pueblo que ofrecían los llamados catecismos políticos, cuya influencia ha sido estudiada sobre todo a partir de la Revolución francesa. En España se ha hablado de distintos periodos de los catecismos civiles y políticos españoles, hasta llegar al de “madurez” (Capitán Díaz, 1978) en el trienio liberal (1820-1823). Sin embargo, hay catecismos posteriores publicados con motivo de las demás Constituciones españolas del siglo XIX. Por ello he optado por examinar sucesivamente catecismos políticos franceses y españoles, como una primera aproximación al estudio de sus diferencias o semejanzas. Tras la realización del estudio cabe deducir que existieron influencias francesas en los catecismos españoles, pero a la vez todos ellos estaban muy sujetos a la realidad de cada momento y a la tradición de cada país.

ABSTRACT

This paper focuses on the political instruction of common people offered by the so called political catechisms. Although their influence has been studied specially since the French Revolution, they existed before. In Spain, research (Capitán Díaz, 1978) refers to different time periods concerning that influence until the mature time period in the liberal triennium (1820-1823). However, a few more catechisms were published later, on the occasion of the subsequent Constitutions in the XIX Century. For that reason I examined some of them in

chronological order as a first approach to studying their similarities and differences. A real French influence was found in the Spanish political catechisms but, at the same time, all of them were related closely to the context of each moment and to the traditions of each country.

1. INTRODUCCIÓN

En el estudio de los antecedentes de lo que hoy denominamos sistema educativo resulta imprescindible acudir a la edad moderna y a los inicios de la contemporánea. A partir de los cambios acontecidos en ese tiempo, donde el influjo del pensamiento ilustrado se extendió a todos los ámbitos, la confianza en la instrucción como necesaria para el progreso material y moral de los pueblos hizo que numerosos autores aventuraran teorías sobre la educación, la instrucción y los métodos didácticos. Algunos de ellos, como los políticos de la Revolución francesa, no se consideraron propiamente teóricos o renovadores de la pedagogía, sino políticos de la educación, que concebían la enseñanza como un asunto de Estado. Así, es lugar común destacar a Condorcet, Mirabeau, Talleyrand, Lepelletier o Lakanal, quienes desde sus cargos intentaban poner remedio al analfabetismo o la precariedad de los maestros mediante la creación de un sistema de instrucción pública (García Garrido, 2004, p. 114; Moreno, Poblador, y del Río, 1978, pp. 285-313)¹.

Si tomamos la Revolución francesa como uno de los elementos clave para entender las diferencias entre antiguo régimen y modernidad, o entre absolutismo y liberalismo, hay que reconocer, como señala Julia (1981, p. 194), que no es extraño que la educación moral constituyera la piedra angular de todos los proyectos revolucionarios, desde el momento en que sólo por medio de la instrucción podría asegurarse la construcción de una sociedad sobre nuevas bases. La instrucción modelaría al hombre nuevo, al pueblo regenerado, libre de los prejuicios del pasado.

En este sentido, junto con la preconización de un sistema de instrucción pública, aquellas fechas fueron el detonante para la publicación de varios catecismos no religiosos, modelo que se exportó a Europa y América (Ruiz de Azúa, 1989, pp. 5-12). Unos estaban directamente orientados a la enseñanza escolar, pero otros se dirigían al ciudadano en general, e incluso a la enseñanza de adultos que se realizaba en las escuelas *ad hoc*. Su contenido variaba según la ideología de los autores y de los acontecimientos del momento en que eran escritos, incluida la forma de Estado del país del que procedían.

2. CONSIDERACIONES GENERALES SOBRE LOS CATECISMOS POLÍTICOS

Como es de rigor, los autores que han abordado el tema de los catecismos políticos hacen referencia al origen de la acepción, desde la etimología del término “catecismo”, hasta las distintas aplicaciones que han tenido (Ausejo y Hormigón, 1999; Capitán Díaz, 1978; Muñoz Pérez, 1987; Traffano, 2007; Sagredo Baeza, 1996; Zúñiga, 2007).

Se ha observado así que el método sencillo de preguntas y respuestas breves de ancestrales catecismos de temática moral, filosófica o religiosa fue emulado en otras áreas. Durante los siglos XVII y XVIII se redactaron catecismos en diferentes campos profesionales, proliferando los políticos a finales del XVIII —en torno a la Revolución francesa— y en el XIX.

Los catecismos civiles y políticos han sido enfocados desde diversas ópticas. Aunque a menudo se ha resaltado la gran influencia que tuvieron, experimentando algunos de ellos varias reediciones, faltan bastantes datos sobre su utilización real e impacto. En cualquier caso, las investigaciones por países proporcionan informaciones que hacen pensar que se distribuyeron ampliamente tanto para la población en general como en la escuela.

Según Solano Rodríguez, a raíz de la guerra de la independencia española algunos catecismos políticos y patrióticos españoles antinapoleónicos llegaron a Inglaterra y Austria, y fueron traducidos al alemán o adaptados. De entre los adaptados destacó el *Kurzer Katechismus*, escrito en dos versiones por Ernst Moritz Arndt, que tuvo gran repercusión en los países germánicos a partir de 1812, con una tirada de entre 60.000 y 80.000 ejemplares. Éste y otros catecismos, junto con más escritos propagandísticos de la época, intentaban dar la imagen de que la monarquía y el catolicismo podrían ser factores esenciales para la lucha contra el invasor (Solano Rodríguez, 2000, pp. 227, 326-327 y 371-372).

En relación con la difusión en el sistema educativo, valga el ejemplo de México, donde se introdujo el “catecismo civil” como libro asociado a la “educación cívica”, materia obligatoria en la Nueva España según la Ley de Instrucción de 1820. En Puebla se reeditó el *Catecismo político arreglado a la Constitución de la monarquía española* (Razo Navarro, 1999). Tras la Constitución Federal de 1857, y a medida que se definían los programas de estudios, hubo en Oaxaca catecismos políticos para la enseñanza primaria facilitados por el Gobierno o impresos por el Estado (Traffano, 2007).

3. CRONOLOGÍA DE LOS CATECISMOS POLÍTICOS FRANCESES Y ESPAÑOLES

Centrándonos en Francia y en la España peninsular, presentamos en los siguientes epígrafes una relación cronológica de diversos catecismos que reflejan la transición entre antiguo régimen y modernidad, a la vez que muestran las peculiaridades nacionales e incluso las diferencias dentro de cada nación según la fecha de redacción.

En la mayoría había una combinación de contenidos de derecho, política y moral, con mayor o menor peso de cada uno de esos elementos. Unos eran anónimos o de ciudadanos desconocidos y otros los firmaban autores destacados del mundo de la literatura, maestros, curas o representantes del poder político en activo.

Aunque en España los catecismos políticos más conocidos son los del primer tercio del siglo XIX, existieron otros posteriores. No todos llevaban en su título el adjetivo político junto al sustantivo catecismo, pero su contenido, o parte de él, podría calificarse de político. Por otro lado, el acceso a diversos catecismos franceses anteriores y posteriores a la Revolución francesa nos ha permitido establecer semejanzas y diferencias y estudiar matices que pueden contrastarse con los catecismos políticos españoles.

4. CATECISMOS POLÍTICOS FRANCESES

4.1. Catecismos políticos monárquicos (1787-1792)

En Francia, en el último cuarto del siglo XVIII, en plena crisis de la Monarquía, se publicaron varios catecismos con preguntas y respuestas acerca de la conveniencia de la convocatoria de los Estados Generales y de la forma en que debían estar representados sus tres estamentos: nobleza, clero y tercer estado. Eran lógicas estas consideraciones, tras haber pasado más de siglo y medio desde la última convocatoria en 1614.

El más extenso fue el *Catéchisme du citoyen, ou Elemens du droit public français, par demandes & réponses, suivi des Fragmens politiques*, escrito por Joseph Saige, con ediciones de 1787 y 1788³. En él se defendían dos de los que ahora consideramos derechos individuales clásicos del liberalismo –la libertad civil y la propiedad– bajo una forma monárquica aristocrática donde el poder legislativo residiera en la nación –compuesta por el rey y los tres estamentos– y el ejecutivo en el rey y el parlamento (la “Cour de Paris”). En el apartado dedicado a la religión del estado, el autor resaltaba que ésta era la cristiana católica del rito latino, pero apoyaba las li-

bertades de la iglesia gallicana según la Pragmática Sanción durante el reinado de Carlos VII.

Mucho más escuetos fueron el *Catéchisme patriotique* “par une bonne citoyenne” y el *Catéchisme des Parlemens*, ambos de 1788 y anónimos, centrados en aspectos específicos. El primero trataba de las bondades del Ministro del Estado Jacques Necker, en quien confiaba para rescatar a los ciudadanos de la esclavitud de los nobles y hacerles conocer la beneficencia del rey; y el segundo definía a los parlamentarios como los oficiales del rey, encargados de devolver la justicia a los pueblos. Contrario este último a la convocatoria de los Estados Generales, los aceptaría transitoriamente según la forma de 1614, con un voto por estamento, y no según una nueva forma basada en el voto individual, que daría más representación al tercer estado. La postura opuesta la representaba el *Catéchisme du Tiers-état, à l’usage de toutes les provinces de France, et spécialement de la Provence*, también de 1788, del aristócrata revolucionario Pierre-Antoine Antonelle, defensor de una asamblea de los comunes –cuyo número de representantes fuese al menos igual al de las dos primeras cámaras– y del reparto de impuestos entre los tres estamentos.

En 1789 aparecieron varios catecismos políticos anónimos con contenidos de tipo cívico, moral o político, presididos por la idea del hombre creado por Dios (*Catéchisme National*) o de la rendición de cuentas del monarca ante Dios (*Catéchisme Politique, Monarchique et François*). Cada uno con sus matices respetaba la monarquía como forma de gobierno, siempre que el rey sometiese su voluntad particular a las leyes de reino, según la voluntad general o el bien común. Sin embargo eran muy diferentes en cuanto a la convocatoria de los estados generales: mientras que el *Catéchisme Politique, Monarchique et François* los admitía con muchas reservas, y siempre según la forma de 1614, el *Catéchisme National* estaba a favor de la abolición de los privilegios de la nobleza y del clero, y de su desaparición como cuerpos específicos.

El *Nouveau catéchisme du citoyen*, anónimo, del que se desconoce la fecha exacta, pero escrito antes de 1790, además de entender la figura del monarca como sagrada, explicitaba la condición hereditaria masculina de la monarquía y abogaba por el poder absoluto del rey, pero, al igual que los anteriores, afirmaba que no debía ser arbitrario: “[...] c’est à dire, qu’il peut tout suivant les loix, et rien contr’elles”. Se decantaba asimismo por la votación estamental, argumentando que mientras que los intereses de los nobles y del clero eran uniformes, el tercer estado lo componían muy diversas clases (hombres de leyes, comerciantes, burgueses, artesanos, labradores...): era demasiado heterogéneo y no parecía conveniente que tuviera un alto número de representantes con intereses tan diferentes.

De entre todos esos catecismos, el *Catéchisme National* fue el único se refirió a la reforma educativa como imprescindible para formar a las nuevas generaciones de hombres y ciudadanos. Tras la Revolución, que trajo consigo la Constitución del 3 de septiembre de 1791, se impusieron parcialmente ciertas tesis reflejadas en ellos: no se disolvieron los estamentos, pero se consiguió una mayor representación del tercer estado, conservando el rey el poder ejecutivo compartido.

Los días 10, 11 y 19 de septiembre de 1791 Talleyrand presentó ante la Asamblea Constituyente su Informe sobre la instrucción pública, donde instaba a que en los catecismos se enseñara a los niños los principios de la Constitución:

“Il faut apprendre à connaître la Constitution; il faut donc que la Déclaration des Droits et les principes constitutionnels composent à l’avenir un nouveau catéchisme pour l’enfance, qui sera enseigné jusque dans les plus petites écoles du Royaume. Vainement on a voulu calomnier cette Déclaration; c’est dans les droits de tous que se trouvent éternellement les devoirs de chacun” (reproducido en Baczkó, 2000, p. 116).

Ese año se publicó el *Catéchisme de la Constitution française. La Nation, La Loi, Le Roi*, dirigido a todos los ciudadanos, y que a juicio de Capitán Díaz (1978) refleja la madurez de los catecismos franceses. También en 1791 vieron la luz diversos Almanagues políticos que, además de incluir los tradicionales calendarios, y secciones, añadían contenidos análogos a los de los catecismos políticos (Roche, 1980).

El más citado es el *Almanach du Père Gerard*, de 1792, donde éste respondía a las preguntas de los campesinos sobre la constitución, la nación, el rey, la ley, la propiedad, la religión, las contribuciones públicas, los tribunales, las fuerzas armadas, los derechos de cada ciudadano y sus deberes, la propiedad pública y la felicidad doméstica. Este almanaque sufrió una extensa refutación de otro, el *Almanach du L’Abbé Maury ou réfutation couronnée par la Société des Amis de la Monarchie*, que presentó orientaciones de signo contrario.

4.2. Catecismos republicanos morales para niños, adolescentes, jóvenes y ciudadanos (1793-1794)

Con los jacobinos en el poder entre 1793 y 1794, y con ocasión del concurso que el Comité de Instrucción Pública de la Convención Nacional organizó para suscitar la redacción de libros de instrucción elemental para las escuelas, surgieron catecismos políticos que difundieron ampliamente la

educación republicana (Roche, 1980). En palabras de Zúñiga (2007, p. 2), dichos catecismos “tomaron carácter oficial” al transmitir los mismos conceptos que el Comité de Instrucción Pública. Sus autores con frecuencia estaban vinculados a alguna administración o ministerio.

En efecto, tras la Constitución republicana de 1793 hubo catecismos constitucionales destinados a los ciudadanos en general o en particular, como el *Catéchisme républicain, philosophique et moral* “par le citoyen Lachabeaussière” y el *Nouveau catéchisme républicain à l’usage des sans-culottes et de leurs enfans: présenté à la Convention nationale, qui en a fait mention honorable, pour servir dans les écoles publiques* (anónimo) respectivamente, o a la infancia, adolescencia y juventud, con muchas similitudes entre ellos. Por ejemplo, era común comenzar o terminar con la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, el Acta Constitucional y el Himno Nacional.

En su segunda edición corregida, el *Catéchisme de la Constitution française, nécessaire à l’éducation des enfans de l’un et de l’autre sexe*, “par le Citoyen Richer” (1794) era uno de los más ceñidos al articulado del texto constitucional, y citaba expresamente el *Contrato Social* de Rousseau para justificar el sometimiento del hombre a la voluntad general.

Era habitual asimismo referirse a Dios como el “Ser Supremo” –la inteligencia única y superior que había creado y dispuesto todo y que todo lo gobernaba–, y solían sustituirse los mandamientos, sacramentos, sermones, rezos y pecados capitales del cristianismo por los de la República. Esto lo vemos en el *Catéchisme français, républicain: enrichi de la déclaration des droits de l’homme, et de maximes de morale républicaine, propres à l’éducation des enfans de l’un et de l’autre sexe, le tout conforme à la Constitution républicaine*, escrito “par un sans-coulotte français” [Bias-Parent] (1794) y en el *Catéchisme républicain; suivi de Maximes de morale républicaine, propre à l’éducation des enfans de l’un et de l’autre sexe*, “par le citoyen Poitevin” (sf.).

Las cuestiones morales generales relacionadas con el bien y el mal, las virtudes y los vicios no variaban demasiado entre sí, aunque en determinados catecismos tenían más profundidad que en otros. El *Petit catéchisme républicain, à l’usage des enfans*, “par le citoyen C. Thiébaud, chef de Bureau de l’Administration du Département de la Meurthe” (1794) era de los más sencillos. Explicaba las virtudes individuales y sociales que se derivaban de la moral francesa, la cual guiaba la conducta de los ciudadanos para con el Ser Supremo, para consigo mismos y para con sus semejantes. Del mismo autor es el *Catéchisme des républicains à l’usage des adolescents, précédé de la Constitution française*, que ampliaba contenidos del anterior. Advertía a los adolescentes del peligro del juego y la bebida, porque impedían al hombre cumplir

con sus deberes familiares y patrióticos, a la vez que les indicaba la forma de convertirse en seres virtuosos: el trabajo constante, la lectura de los libros de moral republicana y el estudio de las acciones heroicas y valientes desinteresadas.

Para la juventud se escribieron en la misma línea el *Catéchisme de morale républicaine pour l'éducation de la jeunesse* “par Boluard”, (sf.), el *Catéchisme de la Constitution républicaine, mis à la portée des jeunes citoyens français* (anónimo, 1794) y el *Catéchisme du citoyen, à l'usage des jeunes républicains français* “par le citoyen Sérane (instituteur)”⁴ (1794). En este último hallamos un diálogo –sobre los deberes de los padres y las madres, de los maestros y las maestras, o de los instructores e institutrices en relación con sus derechos– entre dos personas con nombre. Preguntaba Emilius y respondía Scévola (probablemente en alusión al Emilio de Rousseau y al héroe romano Cayo Escévola).

Aunque de una forma muy breve, un catecismo anónimo de 1798 –el *Catéchisme de la Constitution française; précédé de la Déclaration des droits et des devoirs de l'homme et du citoyen; et suivi d'un Recueil de traits de patriotisme, propres à inspirer aux jeunes gens l'amour de la patrie: à l'usage des écoles primaires*– incluía un capítulo sobre la instrucción pública, donde hablaba del derecho a crear establecimientos para impartirla y de las funciones de las escuelas primarias e institutos nacionales.

En definitiva, todos estos catecismos identificaban las diferentes virtudes con deberes personales, familiares y patrióticos, dentro de un concepto de moral republicana, con una clara idea del bien y el mal, y con premios para la virtud y castigos para el delito.

4.3. Catecismos políticos republicanos del siglo XIX

Aunque durante el reinado de Luis XVIII se publicó el *Cathéchisme politique à l'usage des constitutionnels; suivi de tout est bien*, “par R. Bazin” (1816) defendiendo la monarquía establecida, la mayoría de los catecismos franceses del siglo XIX aquí revisados corresponden a etapas revolucionarias y no a los años imperiales o de restauración borbónica.

Al igual que los catecismos republicanos del siglo anterior, era habitual que los decimonónicos partieran de la pregunta sobre el hombre, sus derechos y sus facultades o potencialidades. Por otro lado, al hilo de la evolución de los tiempos, a los conceptos liberales de los catecismos políticos se fueron añadiendo los del socialismo, que en el último tercio del siglo XIX ya discutían abiertamente la idea liberal de propiedad privada.

El *Catéchisme du proletaire*, “par le citoyen Xavier Saurias, Membre de la Societé des Droits de l’Homme”, se editó en 1834 (tras la revolución de 1830) y reeditó en 1850 (tras la instauración de la II República) y en 1882 (tras la caída del Segundo Imperio en 1870 e instauración de la III República). A partir de la pregunta “¿Qu’est ce que c’est l’homme?”, incidía en sus derechos naturales como hombre y como ciudadano, siendo tales derechos a la existencia, a la seguridad personal, a la resistencia a la opresión, a la libertad, a la igualdad, a la propiedad, a la educación y a la sublevación. En medio de estas reediciones, se editó en 1878 el *Essai de catéchisme socialiste* “par Jules Guesde”, según el cual el hombre era un ser sujeto a necesidades y la propiedad la negación del ser humano y del trabajo. Éste sería el primer volumen de una biblioteca socialista (*Petite Bibliothèque socialiste*) que se quería inaugurar junto con un nuevo periódico.

En 1870 se publicaron dos catecismos republicanos: el *Catéchisme populaire républicain*, de “Charles Marie René Leconte de Lisle”, alusivo a los “verdaderos principios”, que distinguía los términos hombre, individuo, cuerpo social, estado y república, siendo ésta el culmen y la reunión de todo lo anterior; y el *Catéchisme Républicain* “par le citoyen Leroux”, más técnico y extenso, que enumeraba la división territorial de Francia –incluidas las colonias–, y explicaba su sistema político y administrativo.

En 1883, André Berthet, en su *Catéchisme laïque. Les débats de la conscience*, separaba las religiones de la razón y hacía referencia al progreso de las luces. Enlazaba las creencias no con la gracia divina, sino con las tres gracias republicanas: libertad, igualdad y fraternidad. Quizá sea este *catéchisme* uno de los que más fiel y extensamente reflejó las ideas ilustradas. Sus 428 páginas versaban sobre la razón como vehículo de la búsqueda de la verdad, la autonomía de la conciencia, la emancipación social por el conocimiento o la emancipación moral.

Si tuviéramos que hacer una valoración de los catecismos franceses señalaríamos que, al estar muy ligados a cada momento histórico, su contenido, a pesar de responder a epígrafes bastante similares, podía estar orientado hacia ideologías diferentes. Aunque su amplitud variaba, los más extensos no tenían comparación con los que veremos en España, en general más breves.

5. LOS CATECISMOS POLÍTICOS EN ESPAÑA

5.1. La condena de Fernando VII de los catecismos políticos

La cercanía geográfica facilitó el paso de los catecismos franceses a España, si bien por su contenido no fueron aceptados por las autoridades es-

pañolas, produciéndose alguna incautación a finales del siglo XVIII (Capitán Díaz, 1978, p. 59). A raíz de la invasión francesa de 1808 se escribieron catecismos políticos contrarios a ella. A pesar de que no cuestionaban a Fernando VII como rey, lo cierto es que este monarca a su regreso a España prohibió expresamente “la lectura y enseñanza”, tanto “en las escuelas como fuera de ellas” de cinco catecismos políticos (Circular del Consejo Real, 1819, pp. 60-62).

La prohibición se realizaba en cumplimiento de la obligación de vigilar la educación pública que tenía el Consejo, dado que había constancia de que “á la sombra de las llamadas nuevas instituciones y para generalizar sus perniciosos principios se habían impreso y circulaban en el reino varios folletos con título de Catecismos políticos y religiosos, y otros semejantes, y aun de que algunos estaban recibidos en la escuelas de primeras letras para la enseñanza de la niñez [...]”. Se entendía que “tal doctrina que contenían era subversiva, sediciosa y destructora del orden público, y que en algunos se observaban además errores teológicos”. Se pedía a las autoridades de todo el territorio español que recogieran todos los ejemplares y a las imprentas que dieran razón de la autoría de los anónimos. No obstante, los catecismos políticos españoles continuaron publicándose a lo largo del siglo XIX con motivo de todas las constituciones⁵. En ocasiones trataban aspectos similares a los franceses, pero diferían sobre todo en el tratamiento de la religión y la moral.

5.2. Catecismos políticos en torno a la Constitución de 1812

Los catecismos políticos españoles mas breves fueron dos de 1808 y 1809: el *Catecismo católico-político (Catecismo civil, y breve compendio de las obligaciones des español, conocimiento práctico de su libertad, y explicación de su enemigo, muy útil en las actuales circunstancias, puesto en forma de diálogo)* (anónimo) y el *Catecismo civil de España en preguntas y respuestas*, impreso por la Junta Suprema constituida durante la ocupación. En ellos destacaba sobre todo la defensa de la religión católica, de Fernando VII y de la patria, y el ataque directo a Napoleón y a los franceses invasores, cuya expulsión sería condición para que España recobrarla la felicidad. No se hablaba de ciudadanos ni de nación, ni se percibía similitud con los catecismos franceses monárquico-constitucionales.

Algo más extenso era el *Catecismo católico-político que, con motivo de las actuales novedades de la España, Dirige y dedica a sus Conciudadanos, un Sacerdote amante de la Religión, afecto a su patria, y amigo de los hombres*, de 1808, concebido sobre una base de doctrina cristiana, aplicada a la sociedad política, entendida ésta como “la unión de los hombres sujetos á unas mis-

mas leyes para conservar en ellas sus derechos y ser felices”. Al igual que se había hecho en los catecismos monárquicos franceses con los Estados Generales, el autor de este catecismo español se planteaba la convocatoria de las Cortes como medio de control de los posibles abusos de poder, y entendía por ley “la expresión clara y distinta de la voluntad general de la nación en los objetos respectivos al bien común”. Defendía la libertad civil como el “derecho de no obedecer más que á la ley” y la igualdad de todos ante la ley, dentro de la monarquía como forma de gobierno: “Siempre que el Monarca electivo ó hereditario como es ahora, exceda los límites ó abuse de la autoridad, puede la nación resistirle y aun privarle de ella si le *juzga indigno* de ejercerla”.

Juan Andrés de Moya Luzuriaga, autor del *Catecismo de doctrina civil* impreso en 1810, reconocía que lo había escrito sin ningún apoyo bibliográfico, al hallarse aislado⁶. Pero no había querido desaprovechar la ocasión de plasmar sus conocimientos “en un Catecismo de doctrina política o civil, el qual contenga las bases del derecho natural, del derecho civil ó público, y del derecho de gentes; para que los ciudadanos se instruyan en los principios sobre los que debe construirse y versar la maquinaria social”. No hablaba de las Cortes, sino de los estados generales como asambleas o congresos donde se reunían los diputados de los pueblos. De entre todos los tipos de gobierno se inclinaba por el monárquico, pero con las limitaciones necesarias para no convertirse en despótico, es decir, sometiéndose a la ley, expresión de la voluntad general.

De 1812 era el catecismo denominado *Instrucción familiar, política moral sobre el origen naturaleza, propiedades, derechos y obligaciones de la sociedad civil, que comúnmente se llama estado; y de los que corresponden á los ciudadanos*, de “José Salaba y Blanco, canónigo de San Isidro”⁷. Fue uno de los prohibidos por Fernando VII. Su contenido era más similar al de los catecismos franceses que se titulaban “de droit public”, escritos antes de la Revolución. En sus preguntas y respuestas sobre las diversas formas de estado no contraponía república a monarquía, sino que entendía la monarquía como un tipo de república, junto con la democracia y la aristocracia, equiparando ciudadanos y súbditos. Esa no contraposición se había visto también en el *Nouveau catéchisme du citoyen* de 1790.

Para enseñar la Constitución de 1812 se editó el *Catecismo político arreglado á la constitución de la monarquía española: para ilustración del pueblo, instrucción de la juventud, y uso de las escuelas de primeras letras*, “por D.J.C.”, iniciales que correspondían a Don José Caro Sureda (Moral Sandoval, citado en Ruiz de Azúa, 1989, p. 7). Explicaba el concepto de constitución —“una colección ordenada de las leyes fundamentales ó políticas de la nación”—, siendo la española “la formada por las Cortes generales

extraordinarias, instaladas en la Isla de León el día 24 de setiembre de 1810". Tuvo varias reediciones⁸ y fue traducido al francés y publicado en 1819 en París, con un prólogo y un prefacio que no hemos encontrado en la edición española consultada. En ellos justificaba con datos históricos la legitimidad de la Constitución española de 1812, observando que no era imitación de los modelos de constituciones de las nuevas naciones, sino herencia de las viejas libertades de los aragoneses, castellanos, navarros o vizcainos. Este catecismo al parecer había sido bastante popular en España:

"C'est le catéchisme de tous les hommes pensans. Pour donner une idée de l'état des esprits à cet égard, nous offrons au public la traduction littérale d'un petit livre devenu populaire en Espagne, répandu dans toutes les classes de la société, lu et commenté il a plusieurs années, dans les écoles, et dont le souvenir est loin d'être effacé" (p. vii).

El catecismo de 1813 titulado *Lecciones políticas para el uso de la juventud española*, "por el Dr. D. Manuel Cepero, Cura del Sagrario de Sevilla", otro de los prohibidos, estaba redactado en forma de diálogo entre un padre y un hijo y dividido en veinte lecciones. La Constitución política de España se explicaba en la lección IX, tras haberse preparado el terreno en las anteriores con conceptos sobre los derechos, el origen de la sociedad, la ley, la soberanía, el poder legislativo, ejecutivo y judicial, la igualdad, la libertad civil y el gobierno.

5.3. Del trienio liberal (1820-1823) a la Constitución de 1845

En el trienio liberal, con la recuperación de los principios de la Constitución de 1812 y las fórmulas educativas liberales, se publicaron catecismos como el *Catecismo político, dedicado al inmortal Quiroga* (1820), anónimo, o la *Cartilla de explicación de la Constitución Política de la Monarquía Española, para la instrucción de los niños de la parroquia de Santiago de la ciudad de Baza, compuesta por su cura Don Apolinar Contoni y dedicada a el Comandante del Batallón de la Milicia Nacional Local de dicha ciudad D. Francisco Xavier Araoz* (1821). El primero consistía en la explicación de cada uno de los artículos de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano por medio de preguntas y respuestas bastante escuetas. El autor expresaba que se había basado en uno de los mejores catecismos franceses, probablemente en el *Almanach du Père Gerard*. La *Cartilla* constaba de tres partes sobre la formación de la Constitución, su número de artículos y los conceptos contenidos en ellos (libertad natural, civil y política, igualdad, los ciudadanos, el gobierno, las cortes y el rey, que tenía tratamiento de su "Majestad Católica"). Finalizaba afirmando que todos los artículos de la Constitución estaban unidos "á los preceptos del Santo Evangelio de Jesuchristo".

De la mano del Estatuto Real de 1834 vino el *Catecismo Nacional*, publicado en el *Boletín Oficial de la Provincia de Córdoba* en febrero de 1835. En su introducción presentaba nociones sobre la nación, la ley, y los tipos de gobierno “absoluto, constitucional y republicano”, para convencer al interlocutor de que el mejor era el que tenía al frente un rey constitucional. Y en este caso, con una constitución como el Estatuto Real, que fijaba dos estamentos (próceres nombrados por el Rey y procuradores nombrados por las provincias).

Los siguientes catecismos políticos explicativos de las sucesivas Constituciones españolas era más frecuente que tuvieran destinatarios concretos (niños, jóvenes o adultos) y que estuvieran escritos por autores relacionados con el mundo educativo. Uno de ellos fue el *Catecismo político de los niños corregido y adicionado por su autor Don Manuel Benito Aguirre, Vocal secretario de la comisión de exámen de libros de instrucción pública*, con siete ediciones. Se escribió a raíz de la Constitución de 1837 y la edición que hemos manejado es la corregida de 1842. El autor quería hacer una aportación ante la “escasa colección de libros elementales con que contamos para la enseñanza en nuestras escuelas”. Como en determinados catecismos franceses anteriores, comenzaba con la pregunta sobre “qué es el hombre” y la diferencia entre “el hombre en estado salvaje y el constituido en sociedad”. No trataba demasiado los aspectos constitucionales específicos, sino conceptos genéricos que en ocasiones aplicaba al caso de España (religión, gobierno o derechos de los ciudadanos de la nación).

Tras la Constitución de 1845 se publicó el *Catecismo político para el uso de la juventud*, cuyo autor respondía a las iniciales D.A.H. Como el anterior, pretendía también “llenar un vacío que se nota en el catálogo de los libros elementales que sirven para la educación de la juventud”. Se dividía en trece capítulos e introducía ya el término “partido”, en contraposición a “facción”, dedicando bastante espacio a las clases de gobierno. La religión y la educación pública se presentaban como los dos medios de perfeccionamiento de la sociedad.

5.4. De la Revolución de 1868 a la Restauración

Para “iniciar a la infancia y al pueblo inconsciente que se encamina á las escuelas de adultos en la Ley Fundamental del Estado” (la Constitución de 1869, emanada de la Revolución de 1868), Gabriel Fernández, director del periódico *La Educación* y autor de “várias obras de Primera enseñanza y Literarias” publicó *La Constitución española puesta en sencillo diálogo y con explicaciones convenientes, para la inteligencia de los niños y del pueblo*. Antes de comenzar el texto dedicaba unos párrafos al Director General de Ins-

trucción Pública, a los profesores de primera enseñanza y en general a los amantes de la civilización. La primera parte se asemejaba más a los anteriores catecismos constitucionales, con preguntas y respuestas redactadas de forma impersonal. Aparecía la novedad de la libertad de cultos, introduciendo en la segunda parte un diálogo paternalista entre Manolito y el Maestro, en el que se aprecia similitud con catecismos republicanos franceses como los de Thiébaud. En ese periodo revolucionario se publicó asimismo la *Cartilla de la Constitución democrática española* (1870), elaborada por el consejo de redacción del periódico *El Magisterio Español* para que fuese utilizada en todas las escuelas de primeras letras y normales. La cartilla se justificaba a raíz de un decreto del Ministerio de Fomento que obligaba a enseñar la Constitución.

La Restauración trajo consigo la nueva Constitución de 1876, con la que vincula un catecismo algo tardío: el *Catecismo del ciudadano español. Obra dedicada a S.M. el Rey [Alfonso XIII] como homenaje patriótico en su coronación*, “por Cándido Cerdeira, Doctor en Derecho y Abogado del Ilustre Colegio de Madrid”. Basándose en el artículo 133 de la Constitución del 1812 –que prescribía la enseñanza de las obligaciones civiles a los niños– y en el mencionado decreto revolucionario de 1870, aprovechaba la Lección 4^a —donde se enumeraban de todas las Constituciones españolas anteriores— para rechazar la Constitución de Bayona de 1808, dada por el “Rey intruso” francés.

En España, como se ha podido ver a lo largo de este recorrido, con el paso del tiempo los catecismos fueron integrándose en el sistema educativo, u orientándose hacia él como elementos de enseñanza de la Constitución, con la denominación de cartillas o catecismos. Se ve así una cierta homogeneidad y menos radicalismo que en muchos franceses, aunque sin duda la impronta de la Revolución francesa y de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano estaba presente en la mayoría de los españoles.

6. CONCLUSIONES

El estudio de los catecismos políticos en sus respectivos momentos históricos, además de remitirnos a la historia general de cada época, nos lleva a preguntarnos por las aportaciones y limitaciones para la educación que contienen. En este sentido, puede decirse que en una primera fase los contenidos estaban dirigidos a los ciudadanos, se presentaban en Francia en conexión con la abolición del absolutismo y no estaban aún ligados a la enseñanza escolar. Aunque en las portadas constaba a menudo la autoría, la imprenta y el lugar donde podían adquirirse, resulta difícil conocer el al-

cance de su difusión. No podemos por tanto evaluar su impacto, aunque hay elementos que nos hacen pensar que éste fue importante. Por un lado están las reediciones de algunos catecismos políticos del siglo XVIII a lo largo del XIX, lo que significa que no fueron algo puntual o efímero. Y por otro lado, se constata que los principios políticos que muchos de ellos proclamaban se implantaron en bastante medida.

Teniendo en cuenta que el periodo que hemos estudiado es el de transición hacia lo que hoy entendemos por política educativa y sistema educativo nacional, y que algunos políticos e ideólogos liberales recomendaron la inclusión de los catecismos en la escuela para la enseñanza de los principios constitucionales, dichos catecismos adquirieron un carácter oficial y se convirtieron en instrumentos de los gobiernos para la educación política y moral de niños y adolescentes. La instrucción política sirvió para inculcar los principios de la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Y la moral fue una moral republicana en el caso de la mayoría de los catecismos constitucionales franceses posteriores a 1793, y católica en el caso de los españoles.

Dentro de esto hay que matizar que, en el siglo XIX, la enseñanza del elemento político y moral pasó por diversas vicisitudes y etapas al compás de lo que en cada momento señalaban las leyes de instrucción pública, de las que surgieron programas de educación cívica. Así, lo que había comenzado en Francia como una gran variedad en cuanto a cantidad y calidad de catecismos políticos propagandísticos para impulsar la convocatoria de los Estados Generales, y en España para promover la expulsión del invasor francés, acabó materializándose en “libros de texto” de enseñanza de las primeras nociones de las obligaciones civiles y políticas de los ciudadanos en la escuela primaria y de adultos. Sería muy interesante poder enlazar estos documentos con los actuales enfoques de la educación cívica o para la ciudadanía, pero habría que estudiar para ello la educación durante el siglo XX, en el cual se dieron diversos acontecimientos que han supuesto cambios sustanciales en la forma en que los gobiernos entienden la educación moral y cívica, que en el periodo histórico que abarca este trabajo seguramente no eran imaginables.

NOTAS

- 1.- Véase también reproducida una selección de los proyectos, informes y planes educativos dichos políticos de la educación franceses en Baczko (2000).
- 2.- Los catecismos franceses considerados en este artículo están disponibles en los archivos de la Revolución francesa de la Biblioteca Nacional de Francia. En todos los títulos de catecismos y en las citas literales de las fuentes, tanto en francés como en castellano, hemos respetado la ortografía original.
- 3.- Según Van Kley (2003, p. 445), en realidad este *catéchisme* habría aparecido por primera vez en 1781 o antes, dirigido contra Maupeau [quien se había decantado por reforzar el poder del rey frente al parlamento] y el gobierno.
- 4.- “Instituteur” era el nombre que había propuesto para los maestros de primaria Condorcet y que se reprodujo en el Informe que presentó Lanthenas al Comité de Instrucción Pública el 12 de diciembre de 1792 (véase Baczko, 2000, p. 218).
- 5.- La publicación de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid de una compilación de catecismos políticos españoles nos sirve de apoyo para desarrollar lo correspondiente a España.
- 6.- De Moya Luzuriaga era profesor de Medicina y Cirugía y estaba en ese momento refugiado en Cádiz, donde tuvo participación política (Ruiz de Azúa, 1989).
- 7.- Según Ruiz de Azúa (1989), parece que es de unos meses antes de que se aprobara la Constitución de 1812, dado que mencionaba aspectos de la Instrucción Pública que luego se vieron en el articulado constitucional.
- 8.- La que presentamos puede tratarse de una de las reimpresiones del catecismo político que, con el mismo título e iniciales pero impreso en Córdoba en 1812, había prohibido Fernando VII.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausejo, E. y Hormigón, M. (1999). Mathematics for Independence: From Spanish Liberal Exile to the Young American Republics. *Historia Mathematica*, 26 (4), 314-326.
- Baczko, B. (2000). *Une éducation pour la démocratie. Textes et projets de l'époque révolutionnaire*. Geneva: Librairie Droz.
- Capitán Díaz, A. (1978). *Los catecismos políticos en España (1808-1822). Un intento de educación política del pueblo*. Granada: Caja de Ahorros y Monte de Piedad de Granada.
- Circular del Consejo Real: encarga este supremo Tribunal á las Autoridades y Justicias del reino recojan todos los egemplares de los varios folletos que con títulos Catecismos políticos y religiosos en estos últimos tiempos se han publicado, y á continuacion se designan (1819). *Colección Legislativa de España. Decretos del rey Don Fernando VII*, T. I. Madrid: Imprenta Real, 60-62.
- García Garrido, J.L. (2004). Los actores de la educación y su compromiso moral y ético, en Izquierdo Sánchez, A. y De Estaban Villar M. (coords.) *Libertad, igualdad y pluralismo en educación*. Madrid: OIDEL Europa/Comunidad de Madrid/Consejería de Educación, 143-156.
- Julia, D. (1981). *Les trois couleurs du tableau noir. La Révolution*. Paris: Éditions Berlin.
- Roche, M. D. (dir.) (1981). Les Almanachs politiques parus pendant la Révolution Française (1800). *Bulletin des Bibliothèques de France*, 21 (1), 6-10.
- Moreno, J.M., Poblador, A. y Del Río, D. (1978). *Historia de la educación*. Madrid: Biblioteca de Innovación Educativa.
- Muñoz Pérez, J. (1987). Los catecismos políticos: de la ilustración al primer liberalismo español, 1808-1822. *Gades*, 16 (número extraordinario), 191-217.
- Razo Navarro, J. A. (1999). De los catecismos teológicos a los catecismos políticos. Libros de texto de educación cívica durante el periodo 1820-1861. *Tiempo de Educar*, 1, 93-116.
- Ruiz De Azúa, M. Á. (1989). *Catecismos políticos españoles. Arreglados a las Constituciones del Siglo XIX*. Madrid: Consejería de Cultura de la Comunidad de Madrid.
- Sagredo Baeza, R. (1996). Actores políticos en los catecismos patriotas y republicanos americanos, 1810-1827, *HMex*, XLV (3), 501-538.
- Solano Rodríguez, R. (2000). *La influencia de la Guerra de la Independencia en Prusia a través de la prensa y la propaganda: la forjadura de una imagen sobre España (1808-1815)*. Tesis doctoral disponible en:
<http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/03697393122425351932268/002476.pdf> [Consulta 2008, 7 de agosto].
- Traffano, D. (2007). Educación, civismo y catecismos políticos. Oaxaca, segunda mitad del siglo XIX". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), 1043-1063.
- Van Kley, D. K. (2003). *The Religious Origins of the French Revolution. From Calvin to the Civil Constitution, 1560-1791*. New Haven and London: Yale University Press.
- Zúñiga, M. (2007). Catecismos Jacobinos: una trayectoria inquisitorial en Puebla de los Ángeles [en línea] *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. Disponible en:
<http://nuevomundo.revues.org/index3714.html> [Consulta 2008, 1 de septiembre].

PALABRAS CLAVE

Catecismos políticos, Ilustración, liberalismo, instrucción política del pueblo, instrucción pública, orientaciones morales.

KEYWORDS

Political catechisms, Illustration, liberalism, political instruction for common people, public instruction, moral directions.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LA AUTORA

M^a Ángeles Sotés Elizalde, Doctora en Ciencias de la Educación, es Profesora del Departamento de Educación de la Universidad de Navarra. Imparte docencia y tiene publicaciones y contribuciones a Congresos en las áreas de conocimiento de la historia y el presente de las políticas educativas y socioeducativas. Ha participado en varios proyectos de investigación, siendo en la actualidad miembro del equipo investigador del grupo interdisciplinar de investigación “Historia reciente de España”.

Dirección de la autora: Universidad de Navarra
Departamento de Educación
Edificio Bibliotecas
31080 Pamplona
España
E-mail: masotes@unav.es

Fecha recepción del artículo: 09. diciembre. 2008

Fecha de revisión del artículo: 03. marzo. 2009

Fecha aceptación del artículo: 15. abril. 2009

Recensiones

BEAUVAIS VICENTE (2008).*De la formación moral del príncipe.*

Madrid: UNED-BAC, 243 pp.

El GEMYR, a través de su *Collectio scriptorum mediaevalium et renascentium*, nos brinda un nuevo número, en este caso el tres, de su colección de fuentes medievales y renacentistas.

No cabe duda que el tema de la educación de príncipes es un tema perenne pero cuando se nos brinda una fuente prácticamente inédita –aunque existían ya algunos estudios al respecto– su actualidad cobra una nueva y recurrente dimensión.

La obra, que vio la luz en algún año de 1260 a 1263, a petición del yerno de Luis IX de Francia, Teobaldo II, rey de Navarra, para contribuir a la regeneración moral de la clase política francesa, se estructura en 28 capítulos que pueden subdividirse en tres grandes cuestiones: la naturaleza del gobierno y sus condiciones, la formación del gobernante ideal y la formación de aquellos que participan en la administración pública. La primera parte ocupa los nueve primeros capítulos, subdividiéndose en tres apartados: el primer capítulo se dedica a asentar la teoría del Estado, los dos siguientes a explicar la condición antinatural del gobierno político, y los seis últimos a explicar su legitimidad por la razón y la justicia. La segunda parte, que pasa por ser la más pedagógica de las tres, aborda, a lo largo de los capítulos diez a dieciocho, el cauce operativo para la articulación eficaz del poder. Una eficacia que para Vicente de Beauvais descansaba indefectiblemente en la fuerza de la educación del príncipe, pues “a nadie conviene más que al príncipe conocer cuanto más y mejor, pues su doctrina puede ser útil a todos los súbditos”. La tercera y última parte, que ocupa los diez últimos capítulos, está referida a formar en la práctica de la virtud a los consejeros reales, nobleza feudal y estamentos que participan del poder regio.

Se trata de un apartado que trasciende con mucho el ámbito cortesano para ser un verdadero tratado de moral práctica, al más puro estilo estoico, dirigido a sectores cultos, y hecho por un clérigo que más parece un monje cisterciense que un dominico mendicante.

Indudablemente no estamos ante un tema original. Vicente de Beauvais está planteando la visión salvífica del poder político. Ideas ya defendidas por Agustín de Hipona, que se nutrían del pensamiento político-moral de las *Etimologías* isidorianas, y que se fortalecían y consolidaban con el tinte secular y religioso del *Policraticus* de Juan de Salisburgo. Con todo ello se buscaba un fin claro: que el monarca colaborase con la Iglesia en su misión salvífica y corredentora. Idea que habría de marcar —no sin problemas— la teoría y la acción política de la mayor parte de la Europa cristiana y especialmente de los países mediterráneos. Vicente de Beauvais recoge con ello la tradición y sirve de puente para que años después Egidio Romano, con nuevos tintes, la proyecte a la posteridad.

Esta edición, basada en la *editio princeps* de Rostock de 1477, ha sido preparada por Carmen Tere Pabón de Acuña, profesora de Filología clásica en la UNED, y revisada por el Profesor Javier Vergara, director del GEMYR y de la *Collectio scriptorum mediaevalium et renascentium*. Vaya para ellos nuestra congratulación por esta obra y otras más que nos anuncian desde el GEMYR.

Fermín Sánchez Barea
UNED

MANSO PÉREZ, V.; CASTAÑO ARDO, M. (COORD) (2008)

Educación y Seguridad Vial. La aportación de los agentes sociales en la movilidad segura.

Madrid: Etrasa, 579 pp.

Las Ciencias Sociales siempre han mantenido una relación entre ellas de “compañía”. La educación, como Ciencia Social, no se ha mantenido ajena a esa relación y ha reivindicado, a veces con más insistencia que otras, su participación y aportación en el estudio, análisis y práctica de diferentes campos, ámbitos... En esta obra, la Educación se muestra como parte indisoluble de la Seguridad Vial.

En España la relación entre Seguridad Vial y Educación no es un tema nuevo. En los años 90, Violeta Manso Pérez, co-coordinadora de la presente obra y asesora de la DGT en su Salamanca, defendía su Tesis Doctoral, *La Educación vial en España. Aspectos Históricos-Comparados y Proyección Social*. Igualmente, su otro co-coordinador, Manuel Pardo Castaño, experto en Educación Vial, hacía lo propio defendiendo el trabajo denominado *El proceso de enseñanza-aprendizaje de conductores de vehículos: Variables en el rendimiento teórico práctico*, que le daría el Doctorado de Filosofía y Ciencias en la Educación. Ambos, como expertos educativos, confirman con esta obra que coordinan, la importancia y necesidad de estudios referidos al papel de los agentes sociales como agentes potencialmente educativos en el marco de la seguridad vial.

Es la editorial que publica el libro, Etrasa, una empresa con un alto reconocimiento en lo que se refiere a la producción en España de manuales para profesionales, tanto de la Educación referida a aspectos viales, como del tráfico en general. En este caso nos muestra una obra de cómputo, extensa, muy bien estructurada a través de capítulos variados y bloques temáticos concretos que

ofrece al lector un estudio ameno, exacto, global y científico. Consigue, del mismo modo, aportar una visión de la realidad, pasada, presente y futura de la seguridad vial, desde el punto de vista educativo.

El libro se presenta en un formato ágil y útil, a la vez que actual. Mantiene una distribución clara que queda patente en un cuidado índice en el que tema y autor aparecen referenciados. Del mismo modo es de agradecer y destacar un índice por autor que nos permite reconocer profesionalmente a cada uno de los autores y ubicarlo en su foro profesional.

El libro, prologado por Pere Navarro, actual Director General de Tráfico en España, se compone de 16 capítulos y una breve y previa introducción de los coordinadores donde dejan claro el interés de ambos por acercar la “cultura vial” al público en general y, más concretamente, a los profesionales vinculados a la misma.

El primer bloque apuesta por identificar el *Marco Conceptual* en el que se inserta la obra. Éste consta a su vez de tres capítulos que responden a las siguientes temáticas: *Las políticas de Seguridad Vial en el ámbito Internacional*. *Una propuesta de marco metodológico* (Jesús Monclús González), *Prevención como clave estratégica para la Seguridad Vial*. *Soporte teórico y modelos eficaces para la intervención* (Manuel Castaño Pardo) y *Agentes Educativos y Educación Vial*. *Conceptualización y planteamiento general* (José Antonio Cieza García).

El siguiente bloque, de mayor extensión que el anterior, invita al estudio de los agentes educadores básicos, haciendo especial hincapié, no sólo en los agentes en sí, sino también en las políticas y prácticas referentes al campo de la seguridad vial que se desarrollan en España. En éste nos encontramos con cuatro capítulos, cuya temática se refiere a *La aportación de la familia como agente educador básico en la Educación Vial Infantil*

(Violeta Manso Pérez), *La Educación Vial en el marco de las políticas Educativas. Estrategias para su tratamiento y desarrollo* (Manuel Castaño Pardo), *Los Centros de Formación Vial y su incidencia en la calidad de los conductores españoles* (Manuel Castaño Pardo) y *Los Institutos Universitarios implicados en la Seguridad Vial* (Juan José Alba López).

El siguiente conjunto de capítulos, organizados en el bloque tres bajo el título *Aportaciones de la Ciudad Educadora* demuestran la necesidad, cada día mayor y más importante, de implicación de la sociedad en su conjunto como agente educador. El primer capítulo de este bloque, y el octavo de la obra, es el presentado por Leoncio Vega Gil referido a *La Educación Vial, la Ciudad Educadora y la Educación para la Ciudadanía*. Siguiendo la misma temática, Violeta Manso Pérez rubrica el capítulo *La Ciudad Educativa y los Planes Estratégicos de Movilidad*, tópico a su vez continuado por Luis E. Espinoza Guerra y Fermín Rozas Rodríguez en el décimo capítulo que versa sobre *Los planes de movilidad Sostenible y la Agenda 21 Local*. Finalmente, y para Fernández Martín, quien, como policía, da su impresión sobre *La formación en las Academias de Policía Local. Diseños Curriculares de Seguridad Vial*.

El último bloque, cuarto en el conjunto global, recoge algunas *Aportaciones desde la administración y desde la sociedad civil*. En él se distinguen los siguientes capítulos:

La Educación y la Seguridad Vial desde la Dirección General de Tráfico (Violeta Manso Pérez), *La prevención de los accidentes de tráfico desde el ámbito de la salud* (Marta Ozcoide Val), *Las asociaciones ciudadanas en la Seguridad Vial* (Manuel Castaño Pardo) y, finalmente, *Los Medios de Comunicación Social y su influencia en la Seguridad Vial* (Jesús Soria Heras).

Esta obra sencilla, cercana y escrita por profesionales que trabajan en la prác-

tica diaria de la seguridad vial, en un orden más teórico o más práctico, garantizan la calidad de la misma. De su lectura pausada se extraen continuas alusiones históricas y políticas, sin florituras, que, a lo largo de los capítulos, van facilitando al lector su seguimiento y comprensión, contribuyendo al conocimiento y estudio del, a veces, poco analizado campo de la Educación Vial, sea desde su vertiente más eminentemente histórica o más potencialmente práctica.

Felicitar a los coordinadores, así como a los autores que han participado en esta obra colectiva, se torna, en este caso, esencial. Me consta el trabajo que ha supuesto para los coordinadores sacar esta obra a la luz, convirtiéndose, no sólo en un reto profesional, sino también personal. Este reto se hace aún más interesante, al ser pocos, o muy pocos, los libros que sobre este campo de lo Vial, y desde esta perspectiva multiprofesional, se han publicado. Calidad, profesionalidad y experiencia describen el libro. Por ello, esfuerzo, dedicación y alto índice de perfeccionismo son sinónimos de este actual trabajo.

Desde aquí estimulamos, por un lado, a las personas interesadas en la temática descrita a que se acerquen a esta obra de conjunto, primordial y, por otro, incitamos a los coordinadores, así como a los colaboradores, a que mantengan esta línea de investigación en trabajos futuros con el fin de alimentar un campo especialmente actual e interesante entre las ofertas científicas de los profesionales de la Educación.

Eva García Redondo
Universidad de Salamanca

QUINTANAL, J.; MIRAFLORES, E. (2008).

Educación Primaria: Orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad.

Madrid: CCS, 652 pp.

Ante las periódicas tormentas de cifras que nos llueven de los informes PISA y OCDE (educación), en los que se revelan patentes debilidades de nuestros escolares en las áreas instrumentales, así como en la alta tasa de fracaso escolar, resulta oportuna esta obra para los enseñantes de primaria y para aquéllos que se forman para ello. La propia complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje no permite la detección de un único factor responsable del éxito o fracaso de los alumnos. El carácter sistémico de la enseñanza obliga al maestro a disponer de una formación multidisciplinar que cubra los aspectos psicosociales y pedagógicos, con especial incidencia en la didáctica, referidos a las distintas áreas de conocimiento, ejes transversales y programas tutoriales que arman los currículums en los centros. Este es el sentido de la publicación firmada con el sello de C.C.S., una apuesta por la calidad de la enseñanza que minimice el fracaso escolar sentando los pilares curriculares en la etapa de educación primaria.

Esta esmerada obra con clara vocación de manual y de factura coral, pues en ella participan casi una veintena de profesores universitarios, combina de forma armónica los aspectos teóricos con los asuntos de la práctica diaria, ofreciendo herramientas bien contrastadas. La singladura que recorreremos al leerlo diferencia cuatro grandes caladeros. En el primero se repasan de forma sintética las conquistas evolutivas del niño de 6 a 12 años desde lo cognitivo, emocional, social y físico. Seguidamente, en la segunda parte, se presentan algunos de los cambios socioculturales de mayor impacto en las aulas junto a orientaciones pertinentes. Así, se incide en el papel

colaborador de la familia, en la multiculturalidad de las aulas como oportunidad de profundización en la inclusión y por último, en el desarrollo sistemático de una propuesta de articulación curricular desde la legislación actual que incida en la atención a la diversidad.

La tercera parada es sin duda el núcleo fuerte de la obra, ofreciendo recursos didácticos para cada una de las áreas de conocimiento, con una esencial dedicación hacia los aprendizajes instrumentales, por tratarse de la etapa de primaria, pero sin olvidar la educación física, la plástica, la religión, la lengua extranjera, el conocimiento del medio o la tan controvertida educación para la ciudadanía.

Es en la última parte donde se avanzan algunos recursos interesantes para la labor orientadora y tutorial del maestro de primaria. Desde el ángulo de la atención a la diversidad nos proponen instrumentos para la mejora de la convivencia y de la integración de la mano de la sociometría, la educación en valores, estrategias de intervención con alumnos disléxicos o el manejo de las Tic's.

Nos encontramos, sin duda, ante una excelente carta de navegación, coherente y bien estructurada, en la que no falta el guiño cómplice desde la experiencia docente, ni amplios repertorios de instrumental práctico para su labor. Constatamos, como ya lo hiciéramos en una obra precedente de los coordinadores de la obra, "Educación Infantil: Orientaciones y recursos metodológicos para una enseñanza de calidad", el latido didáctico en toda la publicación, por su claridad expositiva, sus síntesis conceptuales, así como por los puentes tendidos permanentemente entre teoría y práctica y por supuesto, por la funcionalidad y actualidad de los recursos presentados.

En tiempos de cambio, renovación y alguna que otra tormenta educativa, esta obra aporta coordenadas claras y

aparejo útil tanto para el navegante experimentado, como para el marinero novel.

*Gregorio Pérez Bonet.
CES Don Bosco*

**IBÁÑEZ-MARTÍN, J. A. (COORD)
(2009).**

Educación, conocimiento y justicia.
Madrid: Dykinson, 341 pp.

Hace ya más de dos décadas, en concreto en 1985, un grupo de profesores universitarios crearon una red de Filosofía de la Educación. Entre sus objetivos figuraba consolidar un área de conocimiento que en esos momentos parecía poder llegar a desaparecer en el desarrollo de los planes de estudios, ante la incorporación de nuevas asignaturas o la relevancia que se daba a determinadas metodologías más empíricas como único valor de conocimiento. No es este el lugar para entrar de nuevo en debates epistemológicos por todos conocidos. Pero sí resaltar el esfuerzo de esta red para mostrar la importancia y la innegable aportación de la Filosofía de la Educación en el desarrollo de la educación, en la resolución, o en la nueva visión, de los problemas que surgen en la evolución natural de toda sociedad, o para dar sentido a las diferentes propuestas de intervención educativa.

Con esta intención, esta red ha venido publicando libros de referencia para todo profesional de la educación y ha organizado seminarios y congresos internacionales enfocados al debate de diferentes temas que, en cada momento histórico, han incidido directamente en el ámbito educativo, condicionando el desarrollo

de la persona y de su comunidad. Son ya seis estos eventos organizados y este último, el sexto, coincidente con el 60 aniversario de la Declaración de los Derechos Humanos, quiere recuperar el objetivo de “reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana”, tal como se recoge en la exposición de motivos de dicha Declaración.

Ahora bien, este trabajo tiene claro que estos derechos sólo podrán cobrar sentido “(...) en la medida en que la persona ha recibido una educación, en la medida en que, por conocer las causas de las cosas, como decía Virgilio, puede alzar su voz en un tribunal, ejercer una libertad de pensamiento con independencia de la mentalidad dominante, expresar opiniones dignas de ser oídas, tener voz activa y pasiva en los asuntos públicos o participar en la vida cultural. Es así la educación la más relevante condición de posibilidad para un maduro ejercicio de numerosos derechos humanos” (p. 16). Y ahí la relevancia indiscutible de la educación para que cada persona sea consciente de sus derechos y sus deberes, de los derechos y deberes de los otros, dándole el conocimiento necesario para construir un mundo realmente humano y para defender la paz y la justicia en todos los escenarios en los que vivimos.

“Si la educación ha de ayudar a la persona a orientarse en todos los aspectos de su personalidad y de su vida, uno de ellos es lo que podríamos llamar su orientación existencial, que consiste de por qué vive y para qué vive. (p. 215), destaca el profesor Quintana. Esta afirmación la destaco como el hilo conductor que justifica la aportación de cada uno de los 22 ponentes de este Congreso, ya que “el peor ataque a los derechos humanos es el intelectual. Es el de quienes propagan un relativismo cultural que deja de considerar a los derechos como universales, indivisibles, inalienables e inherentes a la persona, para hacerlos depender de la interpretación que de

ellos proponga la cambiante mentalidad dominante o los intereses más pedestres de las naciones poderosas” (p. 18).

Cada autor, desde diferentes perspectivas y centrandolo la mirada en distintos escenarios, va desgranando la realidad ofreciendo el papel que la educación debe aportar para guiar a cada educando a alcanzar su madurez, aportando argumentos para consolidar los diferentes principios que subyacen en todo derecho humano. De aquí la importancia de esta publicación, y de las actas que recogen gran parte de las comunicaciones presentadas durante estos días (Amaro González, P. y otros (2009). *Actas del VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. Madrid: Dykinson, 422 págs), que ayudarán a “(...) la rehabilitación de la cultura del diálogo si queremos salir del *impasse* educativo actual, que resulta evidente para muchos educadores que se sienten llamados a educar en un contexto deseducativo, digamos, a dar referencias de sentido en medio del sinsentido, de un ambiente cultural repleto de mensajes nihilistas” (p. 246).

Marta Ruiz Corbella
UNED

GARCIA ARETIO, L.; ÁLVAREZ GONZÁLEZ, B.; RUIZ CORBELLA, M. (COORDS) (2008).

NetACTIVE: bases y propuestas para las buenas prácticas en movilidad virtual (un enfoque intercontinental).

Madrid: Unión Europea/ AIESAD / CNED/ EADTU/ OUUK/ UA/ UNAM/ UNED/ UNMdP/ UTPL, 493 pp.

Entre los factores claves que subyacen en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior destaca

la necesaria movilidad de profesores, estudiantes y personal de administración y servicios, al descubrir en ella uno de los mejores canales para unir esfuerzos en el desarrollo del conocimiento, mejorar el entendimiento entre los pueblos, a la vez que trabajar de forma conjunta en el logro de las competencias genéricas que favorezcan la formación de los ciudadanos y profesionales del futuro. Sin embargo, sobresalen dos problemas que impiden esta movilidad: por un lado, el coste que supone tanto para las instituciones como para las personas que se benefician de ella y, por otro, la problemática que sigue estando vigente sobre el reconocimiento académico. Ambos inconvenientes muy significativos a la hora de proponer esquemas de movilidad con terceros países. Por otro lado, los programas de movilidad vigentes están pensados para las universidades presenciales, ya que la única opción posible es la movilidad física de estudiantes y profesores a otras instituciones.

A raíz de esta problemática, surge el proyecto NetACTIVE (*AIESAD-EADTU: Credit Transfer in Virtual and Distance Education*), enmarcado en la acción 4 del programa Erasmus-Mundus, con la finalidad de proponer una estructura de movilidad dirigida a los estudiantes de masters a distancia y semipresenciales, a través de una oferta de movilidad virtual de terceros países hacia Europa. Los beneficiarios de esta propuesta de movilidad estaba dirigida a universidades latinoamericanas y europeas, con propuestas de programas a distancia. Latinoamérica, porque es una de las áreas más atractivas en la expansión del EEES, dado su interés en avanzar en los procesos de acreditación y reconocimiento académico de sus títulos universitarios. Como primer objetivo de este proyecto se desarrollaron herramientas que facilitarían la movilidad de estudiantes entre ambos continentes. Como segundo objetivo, la difusión de la oferta académica europea en las áreas de interés de estos países.

Para lograr estas propuestas se ha contado con dos de las asociaciones más relevantes de la educación superior a distancia en ambos lados del Atlántico, la Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia (AIESAD) y la Asociación Europea de Universidades a Distancia (EADTU). A lo largo del texto se expone de forma inequívoca que la educación a distancia es capaz de ofrecer soluciones a muchas de las situaciones en las que se ve envuelta la movilidad del estudiante, a la vez que es capaz de sentar las bases para el intercambio más allá de las fronteras de cualquier región. Por otro lado, un factor relevante de este proyecto es que todos los socios europeos y latinoamericanos que integran esta red ACTIVE disponen de experiencia en programas de movilidad, con lo que completan las diferentes perspectivas que deben tenerse en cuenta a la hora de planificarla e implementarla.

Con esta premisa, este libro está diseñado como guía para profesionales, tanto de las universidades de origen como de las instituciones de acogida, que se responsabilizan de la movilidad internacional de los estudiantes postgraduados. Busca facilitar la implementación de la estructura de Bolonia, el intercambio de estudiantes, el reconocimiento académico entre universidades, facilitando así el trabajo a los gestores y administradores de las universidades implicados en programas de movilidad, ofreciéndoles las pautas, herramientas, procedimientos y las cuestiones relativas a la adaptación del sistema ECTS.

En suma, muestra a profesionales y estudiantes la viabilidad de esta propuesta para lo que ofrece pautas para establecer, mejorar e incrementar acciones de movilidad, intercambio y reconocimiento académico. Con ello se pretende promover la movilidad virtual como un medio alternativo, a la vez que complementario, que favorezca experiencias de formación en el ámbito universitario en instituciones de diferentes países, a partir

de las cuales se logre una mejor formación en destrezas profesionales básicas y tecnológicas, a la vez que contribuya al fortalecimiento de la comprensión de la diversidad cultural, lingüística, etc.

Miriam García Blanco
UNED

LÓPEZ MORATALLA, N. (2008).

La comunicación materno-filial en el embarazo. El vínculo de apego.

Navarra: EUNSA-Astrolabio, 94 pp.

En este reducido pero interesantísimo informe se han recogido los últimos datos conocidos sobre la comunicación materno-filial en el embarazo. Se analizan artículos publicados en las revistas científicas de mayor impacto como *Nature, Science, Cell, PNAS* o *TRENDS in Neuroscience*, asumiendo como un reto, que en mi opinión alcanzan, acercar la investigación neurobiológica a un público no especialista en el tema. Dada la enorme importancia de la formación del vínculo de apego para los programas de estimulación temprana y para el correcto desarrollo de los niños en la etapa infantil, el conocimiento de los avances de la investigación en este tema resulta de sumo interés.

Las investigaciones que comenta y analiza son todas ellas de gran actualidad: artículos publicados en 2007 y 2008, y constatan no sólo un incremento exponencial de la cantidad de investigaciones sobre este tema sino cambios sustanciales en ámbitos como la Embriología y la Neuroimagen.

La obra se organiza en dos partes. En la primera se comentan investigaciones

que analizan las relaciones feto-maternas desde el estudio de las células madre y el desarrollo del embrión. La segunda parte recoge los avances en neurología del vínculo afectivo-emocional en la mujer gestante.

No podemos llamar capítulos, realmente, a los apartados en los que se estructura la obra. Son más bien epígrafes que enmarcan los hallazgos de la investigación. Son muy breves, a veces de una sola página en la que se explican, de manera comprensible para un profano, conclusiones de investigaciones histológicas complejas.

Comienza con la explicación de la formación de un organismo como un proceso dinámico ordenado jerárquicamente en el espacio y el tiempo. Explica que, en todas las sucesivas etapas del desarrollo desde la formación del cigoto, es imprescindible que las células madre reciban una señal generada en una etapa anterior del desarrollo o aportada por el medio externo. Para el desarrollo embrionario resulta clave conocer cómo las células madre interpretan las señales y los *nichos* propios en todas sus etapas de maduración y almacenamiento. En los apartados siguientes, la Dra. López Moratalla analiza el proceso de división celular del cigoto en los 7 primeros días de la gestación para explicar el diálogo molecular que, desde el primer día, mantienen el embrión y su madre. Continúa la autora exponiendo cómo, en la semana posterior, este diálogo molecular convierte el sistema inmunológico de la madre en tolerante hacia el embrión: La *tolerancia inmunológica* de la madre, se activa a petición del embrión, a través de la liberación de serie de sustancias que actúan localmente y silencian a las células maternas que generarían el natural rechazo hacia lo extraño. La inducción de la tolerancia inmunológica hace de la gestación una simbiosis de dos vidas: el embrión no es una parte de la madre ni tampoco un injerto, que sería rechazado de forma natural por ser algo extraño que conlleva peligro. En los ca-

pítulos 6 al 9 se presentan las evidencias constatadas de que 16 días después de la fecundación comienzan a formarse las células neuronales, los vasos sanguíneos, la sangre y el esbozo cardíaco. En el último apartado se introduce un novedoso campo de investigación que pone de manifiesto el *microquimerismo maternal*: los órganos de la madre contienen células procedentes del feto que ha gestado. Son células inmaduras con un amplio potencial de diferenciación. Se encuentran en la sangre materna en una proporción de 2 a 6 células por mililitro y, por su origen fetal, tienen una gran capacidad de autorrenovación y colaboran con las células madre adultas en la función regenerativa del cuerpo de la mujer. Se han encontrado células progenitoras fetales masculinas en el corazón de madres que padecían cardiopatías y en áreas inflamadas maternas organizadas como vasos sanguíneos. Técnicamente son fáciles de detectar por la presencia del cromosoma Y.

La segunda parte, como decíamos, recoge los avances en neurología del vínculo afectivo-emocional en la mujer gestante.

Los capítulos o epígrafes de esta parte destacan la importancia de la investigación neurocientífica actual sobre el vínculo de apego de la mujer gestante, por dos motivos: 1) permite aproximarse a los soportes neurales en la construcción plástica de la vida emocional y

2) ayuda a explorar las complejas relaciones entre el *sistema límbico*, cuyo funcionamiento es requerido por las emociones, y su integración en los procesos cognitivos específicamente humanos. Como desde el punto de vista neuropsicológico la afectividad engloba la totalidad de la vida emocional, estas investigaciones abordan lo afectivo-emocional de una manera funcionalmente unitaria.

La autora comenta las investigaciones sobre la plasticidad funcional del ce-

rebro materno, cuyas conclusiones son fruto de la aplicación de técnicas de neuroimagen que muestran cómo unas áreas del cerebro se activan y otras se silencian cuando una mujer ve u oye a su hijo. La plasticidad estructural del cerebro materno está menos estudiada pero se ofrecen dos evidencias sobre el estrés, basadas en experimentación animal y cuya extrapolación al comportamiento humano ha de hacerse con las necesarias cautelas.

Los diversos datos aportados permiten concluir que por la acción genética y hormonal en el proceso embrionario se trazan las *grandes autopistas* de circuitos neuronales innatos. Las hormonas fabricadas por el cerebro propician conexiones entre zonas del sistema nervioso central que regulan el tráfico de información externa e interna en los dos primeros años de vida. Los cambios hormonales de la pubertad refuerzan estas conexiones y crean otras nuevas.

Como conclusión, esta pequeña obra, en tamaño y extensión, supone la entrada a un campo de investigación difícil para los profanos, de la mano de un equipo interdisciplinar de expertos en Biología molecular, Neurobiología, Neuroimagen, Psiquiatría, Sociología y Comunicación, que integra de forma sintética los últimos datos conocidos sobre la comunicación materno-filial en el embarazo.

M^a Ángeles González Galán
UNED

TIANA FERRER, A. (2009).

Por qué hicimos la Ley Orgánica de Educación.

Madrid, Wolters Kluwer, 222 pp.

La obra del académico Alejandro Tiana Ferrer ofrece un análisis pormenorizado del estado actual de la educación en España y de las contribuciones que, para optimizar el nivel educativo de nuestro país, aportó la Ley Orgánica de Educación (LOE) promulgada en el año 2006. De igual modo, el estudio incide en dos de los asuntos educativos más controvertidos de las dos últimas legislaturas del actual gobierno socialista: la cuestión religiosa, y la Educación para la Ciudadanía. El análisis finaliza con una valoración de los desafíos que, en la actualidad, se ciñen sobre la educación en nuestro país.

El libro del profesor Tiana presenta dos virtudes esenciales. La primera radica en su elaboración desde lo que Manuel de Puelles, en el prólogo de la obra, califica como de "pedagogía política", un enfoque de análisis académico necesario y de aún insuficiente desarrollo en nuestro quehacer universitario. La segunda se cifra en su redacción por una de las personalidades –el académico Tiana– que ha ocupado una de las posiciones protagonistas en la concepción y redacción de la Ley Orgánica de Educación, desde su reciente desempeño de un alto puesto político ministerial como Secretario General de Educación.

Uno de los elementos que son analizados con mayor profundidad por el autor en esta obra, es la dialéctica entre la calidad y la equidad del sistema educativo español. Estos ambiciosos objetivos de la educación española son analizados desde la posición que España ha conseguido en los estudios PISA de los años 2000, 2003 y 2006. Frente a interpretaciones catastrofistas que algunos autores han elaborado de los resultados de la educación española en estos estudios de la OCDE, el profesor Tiana aboga por

un análisis sereno de los mismos que tenga en cuenta el gran avance de la educación española en relación a sus déficits históricos, y por un estudio comparativo más exhaustivo y minucioso de la posición española frente a la obtenida por otros países.

El profesor Tiana contextualiza oportunamente la generación y el desarrollo de la LOE en el actual marco descentralizado de nuestro país y, en concreto, en el ámbito del Estado de las autonomías. El reto más acuciante, en este sentido, radica en la preservación de la unidad del sistema educativo y su conciliación con las competencias de las comunidades autónomas. El estudio realiza un énfasis especial en los instrumentos de cooperación territorial promovidos en la Ley Orgánica de Educación de 2006 y destaca, particularmente, la necesidad y el buen hacer de órganos como la Conferencia de Educación.

La tercera parte de esta obra detalla de forma prolija el proceso de elaboración, debate y aprobación de la LOE. Además del enorme interés que ofrece el conocimiento de las peculiaridades de la elaboración de la LOE, este capítulo resalta la idea de la especificidad y el carácter propio de la LOE, que no es simple copia o imitación de leyes educativas anteriores. Por otro lado, esta parte de la obra alude al necesario y tan mentado pacto en educación como condición necesaria para el avance educativo.

Por último, la cuarta parte de la obra reseña muy oportunamente dos cuestiones educativas candentes y de resolución compleja, dada la igual legitimidad de los intereses de las diversas fuerzas sociales implicadas en las mismas. Estas problemáticas tienen que ver con la tradicional cuestión religiosa, y con la asignatura de la Educación para la Ciudadanía.

Como desafíos actuales, el autor menciona especialmente la terminación de la regulación del sistema educativo,

entendiéndolo como la iniciativa de las diversas Comunidades Autónomas de elaborar sus propias leyes de educación en el marco de la LOE. También apunta como desafíos esenciales el logro del éxito escolar de todos los alumnos en la educación básica; la mejora de las cotas de equidad en nuestro sistema educativo y, quizá como el punto más importante de cara a la calidad de la educación y de la enseñanza españolas, el desarrollo de un marco nuevo de formación inicial y permanente para el profesorado.

María José García Ruiz
UNED

MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. ET AL (2009).

Educación Internacional.

Valencia: Tirant Lo Blanch, 434 pp.

Se trata de una obra de carácter compilador coordinada por D^a. María Jesús Martínez Usarralde, profesora del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad de Valencia.

El libro "Educación Internacional" consta de tres partes. Las dos primeras compuestas cada una de ellas por cinco capítulos, y la tercera por uno; todos ellos de similar extensión. La estructura de todos los capítulos consta de siete elementos, a la que algunos autores añaden una cita con el fin de motivar la atención del lector.

El primer elemento del capítulo consiste en unos breves párrafos que dan sentido a la importancia del tema en cuestión y en los que se desliza la hipó-

tesis principal que abordará cada uno de ellos.

La estructura continúa con los “Objetivos del tema” y el “Desarrollo del Tema” para dar paso a las “Recomendaciones bibliográficas” en las que el autor comenta las publicaciones de mayor relevancia y actualidad referidas a la temática tratada, con el fin de que el lector pueda complementar la lectura del capítulo con información adicional. La estructura de los capítulos sigue con un “Resumen. Ideas principales” y con dos “Prácticas” ideadas expresamente para trabajar la temática del capítulo en el aula o con un grupo de trabajo. Por último todos los autores dan por terminado sus respectivos capítulos con un conjunto de “Preguntas abiertas” a las que el lector puede recurrir para favorecer la conexión de ideas y la reflexión de los conceptos trabajados y así, potenciar el aprendizaje reflexivo y permanente de los mismos.

Como claramente queda de manifiesto por la estructura de cada capítulo, nos encontramos ante una obra eminentemente didáctica, y en la que uno de sus máximos valores es, precisamente, poder servir como manual o libro de texto sobre los contenidos que ofrece.

La primera de las partes de la publicación se titula “Bases conceptuales”. Se incluyen los cinco primeros capítulos que tratarán de dar a conocer cuál es el objetivo de la Educación Internacional así como cuáles son los supuestos teóricos y conceptuales sobre los que se sostiene. Todos ellos imprescindibles para que el lector adquiera la conceptualización necesaria para comprender la obra.

Dentro de esta primera parte resulta de gran interés el tercer capítulo, escrito por D. Francesc Raventós Santamaría, Doctor en Pedagogía. Profesor Titular de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona. Se titula “Sistemas educativos en las sociedades multiculturales” y

da comienzo con dos notas, una de ellas escrita en mayo de 2007 por D. Koïro Matusuura, director general de la UNESCO que hace referencia a las dificultades que existen al integrar en el sistema educativo a personas con discapacidad o en general a todo el alumnado en riesgo. La siguiente nota está escrita en 2004 por D. Miguel Soler Roca, ex consultor de la UNESCO, hace referencia a la labor que los ciudadanos tienen para lograr que las escuelas no se conviertan en empresas debido al actual modelo de globalización. El capítulo en sí, trata de hacer reflexionar al lector sobre las dificultades que los sistemas educativos, tanto el español como el europeo, están sufriendo. Dificultades que son las causantes de conflictos a nivel internacional y que, dentro del ámbito de la educación, están relacionadas en ocasiones con las desigualdades sociales dentro de los centros educativos. El autor incita a la reflexión sobre la situación educativa que acontece hoy en España como nueva sociedad multicultural.

La segunda parte de la obra, titulada “Escenarios presentes. Retos futuros” contiene los siguientes cinco capítulos de la publicación. Cada uno de ellos aborda variadas temáticas que tratan de presentar a estudio los procesos de cambio y reforma que la educación internacional ha padecido, haciendo especial hincapié en sus características y motivaciones, en los obstáculos encontrados y en los logros alcanzados. Se destaca, también, la expansión progresiva de los derechos de la infancia y del ciudadano y el consiguiente efecto en la política educativa, además de la importante labor que desempeñan los organismos internacionales en el ámbito de la educación.

La lectura del primero de los capítulos de esta segunda parte de la publicación resulta realmente alentadora. El capítulo está escrito por D. Javier M. Valle López, profesor de la Universidad Autónoma y especialista destacado en el ámbito de la Educación Comparada. Se titula “Política educativa de la Unión

Europea: evolución e hitos contemporáneos”. En el desarrollo de los cuatro epígrafes del capítulo el autor repasa el proceso europeo de integración, imprescindible si hablamos de la política educativa de la unión Europea. Analiza los inicios de esa política y su evolución histórica hasta el año 2000, año de especial repercusión en el ámbito educativo con la *Estrategia de Lisboa* y su *Programa de Trabajo*. Y añade breves reflexiones centradas en los retos que los países de la Unión Europea se plantean en materia de educación. El autor incluye cuatro recientes recomendaciones bibliográficas de gran relevancia para aquel lector que busque entender los orígenes, la historia, la evolución y la realidad actual de la Unión Europea. El capítulo finaliza con dos prácticas ideadas para el trabajo en el aula que promueven la reflexión crítica sobre el Espacio Europeo de Educación Superior y la concienciación a los alumnos de la influencia de la política educativa de la Unión Europea en las políticas educativas nacionales.

La tercera y última parte de la publicación incluye un único capítulo escrito por la coordinadora de la publicación D^a. María Jesús Martínez Usarralde. Se titula “Una propuesta didáctica de la asignatura de educación Internacional desde el Espacio Europeo de Educación Superior” y es el único de los capítulos que no mantiene la estructura descrita anteriormente, la suya se trata de una estructura de programación de curso para la asignatura de Educación Intercultural. Es un capítulo que está dirigido al profesorado universitario de la asignatura de Educación Internacional aunque es extensible a todo aquel profesor universitario que tenga interés en conocer cómo la autora lleva a cabo el desarrollo de la materia de Educación Inter-

nacional con sus alumnos de la Facultat de Filosofia i Ciències de l'Educaió de la Universitat de València. En este capítulo la autora ofrece a los docentes universitarios un modelo de programa de la disciplina de Educación Internacional dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior, aporta una propuesta didáctica estructurada para llevar a la práctica diaria en las aulas y reflexiona sobre las experiencias innovadoras en Educación social de la Universitat de València.

La cantidad de contenido teórico-práctico que ofrece entre sus páginas esta obra, permite al lector disfrutar con el planteamiento que los diferentes autores participantes tienen en torno a la Educación Internacional. Se trata de una publicación capaz de organizar con gran acierto variadas temáticas educativas dentro de la perspectiva internacional y que resultan imprescindibles para que el lector pueda adentrarse entre sus líneas y sacar el máximo partido a lo que se le está narrando. “Educación Internacional” ofrece un análisis reflexivo de forma comparada de la situación de la educación, sus políticas y sus miembros, a la vez que aporta al lector variedad de recursos para que amplíe sus conocimientos. Es una obra especialmente indicada para profesores universitarios de la disciplina de Educación Internacional, para los alumnos de dicha asignatura que tomen la publicación más que como un texto como un instrumento de trabajo y, por supuesto, obra recomendada para todos aquellos lectores interesados por la situación de la educación en el ámbito internacional.

Cynthia A. Martínez Garrido
Universidad Autónoma de Madrid

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, (doble ciego) 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 requerirá 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 atenderá 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 basará 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 entrecorridas 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 electrónico en formato word. 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). Siempre serán publicaciones del año de la edición del volumen o el inmediatamente anterior.
13. *Corrección de pruebas.* La corrección de pruebas de imprenta o del formato electrónico, si fuera el caso, la hará la Revista *Educación XXI* co-tejando con el original.
14. *Envíos de las colaboraciones.* Toda la correspondencia deberá enviarse a:
Correo electrónico: educacionXXI@edu.uned.es
Correo portal: 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

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.

INSTRUCTIONS FOR CONTRIBUTORS TO THE JOURNAL EDUCACIÓN XXI

1. The Journal Educación XXI stands as an official publication of the Faculty of Education of the UNED. It aims to the diffusion of essays, scientific works and innovative experiences related with education in all professional dimensions. It also deals with the exchange of relevant bibliography and significative documental resources in this academic discipline. Articles submitted to the Editorial Board must comply with the following conditions:
 - a) To refer expressly to the field of education or educational science.
 - b) To be an original paper not published previously.
 - c) To have a scientific foundation and internal cohesion.
 - d) To be significant to the field of education.This Journal appears once per year.
2. Manuscripts must hold to the formal instructions to contributors below, that are also fully available online at: <http://www.uned.es/educacionXXI/> Contributions not complying with the specified norms will be rejected. Prior to publication, articles will be assessed by two members of the Editorial Board (peer review) which can request any revisions to the presented version. Positive assessment of both members is required for the definitive publication of the contribution.
3. At the time of sending the article to the Journal, authors must express their conformity with the fact that papers accepted become the copyright of the Journal, for its written and telematic diffusion.
4. Monographic articles will have an extension between 7.000 and 10.000 words (abstract, notes and bibliography included). Studies will have an extension between 3.000 and 7.000 words (abstract, notes and bibliography included). Book Reviews will have between 500 and 1.000 words. The format will be DIN A4, font 12, 1,5 interlineal spaced and with 3 cm. margins (right, left, upwards and downwards).
5. Structure of articles. Both in the Monographic and Studies sections, articles will hold to the following structure:
 - Title of article in Spanish - (Between brackets title in English)
 - Author/s and working institution
 - TEXT OF THE ARTICLE
 - Notes (if any)
 - Bibliographical references, following standard form
 - Keywords (maximum of 6 descriptors)
 - Short note of academic and professional biographical details (between 50 and 75 words)
 - Author/s address
6. Citations within the text. Articles or books citations within the text will appear between brackets, indicating the surname of the author and the year, separated by comma. In the case that a reference includes several books or articles, it will do so one by one following an alphabetical order and separated by semicolon. In the case that the reference includes several works of a same author, the surname will appear followed by the years of the different works separated by commas, distinguishing by letters (a, b, etc), those works published in the same year. If the name of the author relates to the text, brackets will contain only the year of publication.
7. Literal citations. Literal citations should appear in inverted commas, followed by the surname of the author of the text, the year and the page/s of the original work in brackets.
8. Bibliographical references. They must be adapted to the following standard form:
 - a) Book: Surname of author/s, Initials. (Year). *Title of book*. Place of publication: Editorial.
 - b) Journals: Surname of author/s, Initials. (Year). Title of article. *Name of Journal*, number or volumen (and number), pages of article within journal.
 - c) Chapter or article in book: Surname of author/s, Initials. (Year). Title of chapter or article, in Surnames of author, editor or coordinator of book *Title of book*. Place of publication: Editorial, pages of chapter or article within book.
9. References for online documents
 - a) Electronic documents: author/e (date of publication). Title. Place of publication: editor: Available in: URL specification [date of consultation].
 - b) Articles in electronic periodic publications: Author (date of publication). Title of article. *Name of publication* [type of medium], volume, number of pages or location of article. Available in: URL specification [date of consultation].
10. Presentation. Articles (original and a copy) must be sent by ordinary mail though, in order to advance the procedures of publication, a former delivery is allowed by email. Manuscripts should be accompanied by a disk or CD-ROM preferably in Word process. The original manuscript should be signed by the author/s in the last page. The copy version should eliminate all references that can identify the author/s.
11. Figures. Figures, captations and tables should be sent in JPEG format and will be sent together with their correspondent title and leyend, correlatively numbered, indicating in the text the place and number of the figure that must be inserted in each case.
12. Book reviews. They must be adapted to the following standard form: Surname of author, Initials. (Year of publication). Title of book. Place of publication. Editorial, number of pages of the book. The text of the book review should be processed in double space, with the form and extension indicated (between 500 and 1.000 words)
13. Proofreading. Galley proof or from the electronic version will be done by the Journal *Educación XXI* checking with the original.
14. Submission of colaborations. All contributions and queries must be sent to:

Revista Educación XXI - Decanato de la Facultad de Educación - UNED.- Paseo Senda del Rey, 7 - 28040 - MADRID (España)
Telephone: +34 91.398.69.11/87.69 - Fax: +34 91.398.81.12 - E-mail:educacionxx1@edu.uned.es

The Journal *Educación XXI* will not maintain correspondence related to originals not requested by itself.
Any views expressed in this publication are the views of the authors and are not the views of the Journal *Educación XXI*.

